Rok I Sierpień 1906 № 6

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY

POD REDAKCJĄ

Stanisława Kalinowskiego.

TREŚĆ:



WARSZAWA
Czcionkami Drukarni Naukowej, Hoża 60.

1906.

Nowe Tory.

№ 6. SIERPIEŃ.

Synteza w wykształceniu szkolnym.

Określając zadania „szkoły społecznej“ [1]) w przeciwstawieniu do „szkoły rządowej“, służącej wyłącznie niemal celom państwowym, zaznaczyliśmy, że jednym z wymagań zasadniczych, względem niej stawianych, powinno być zaokrąglenie wykształcenia, które daje. Innemi słowy *szkoła średnia nie powinna być tylko przygotowaniem do szkoły wyższej, lecz sama sobie celem;* musi mieć zamknięty i wykończony plan wykształcenia pewnego poziomu. Wykształcenie to naturalnie może stanowić odpowiednie (a nawet lepsze niż dziś) przygotowanie do studjów wyższych lub samouctwa w wyższym zakresie; ale program szkolny nie powinien być tak ułożony, aby koniecznie tego uzupełnienia wymagał, aby bez niego był czymś niedoskonałym i niewykończonym.

Że tak jest obecnie — świadczy o tym poczucie ogółu, świadczą fakty z życia szkolnego, świadczą same programy szkolne.

---

[1]) Ob. „Kurjer Warszawski“ №№ 195, 208, 271 r. 1905 oraz 13 i 79 r. 1906.

Uważamy zwykle za ludzi „wykształconych“ tych, którzy ukończyli jakiś zakład wyższy. Tych, którzy nie przebyli tego ostatniego etapu w urzędowej serji szkolnictwa, opinja ogółu traktuje zwykle jak „niedouków“, „półmędrków“ — ludzi połowicznych na polu oświaty. Można byłoby sądzić, że jest to przesąd tłumu; przesąd, oparty na tym, że te trzy etapy: szkoła elementarna, średnia i wyższa, wyczerpują zorganizowane przez państwo nauczanie metodyczne.

Bo jeśli porównamy przeciętnego studenta świeżo opatentowanego przez uniwersytet z temi przodownikami oświaty, którzy stoją na czele ruchu umysłowego narodu, nadając mu ton i kierunek, to stosunek wypadnie może mniej korzystny, niż ten, jaki istnieje między pierwszoklasistą a maturzystą. Innemi słowy, po uniwersytecie zostaje jeszcze ogromne pole do przebycia dla wypłynięcia na ocean szerokiego i wszechstronnego wykształcenia, pole, które tylko wyjątkowe jednostki przebywają, a na którym jedynym niemal środkiem postępu jest wykształcenie siebie samego i samouctwo.

Z drugiej strony możnaby zapytać, jaki stosunek do wyższego wykształcenia w znaczeniu ogólnym, w znaczeniu rozszerzenia widnokręgów myśli, wzbogacenia sztuki i wiedzy zdobytej przez wielowiekową pracę ludzkości, zbliżenia do ideału „kalokagatji“, mogą mieć studja zawodowe rolnicze lub inżynieryjne, górnicze lub budownicze, nawet lekarskie lub prawne?

A jednak tak jest niewątpliwie. Każdy, kto zechce przypomnieć sobie lata uniwersyteckie, poświadczy, że pierwszy rok studjów uniwersyteckich przeobraża młodzieńca w kierunku wykształcenia silniej niż cały kurs szkoły średniej; że przewrót, który odbywa się w tym pierwszym roku w jego sposobie myślenia,

w poglądzie na świat i życie, jest niemal raptowny i potężny. Niepodobna wszakże twierdzić, że zmiana ta odbywa się wskutek dojrzałości umysłu, która następuje w tym wieku; że mózg młodzieńca 10-letniego tak dalece różni się od mózgu 17-letniego.

Szybka dojrzałość względna, którą osiąga młodzieniec w uniwersytecie lub innym wyższym zakładzie jest wynikiem dwuch odmiennych zakresów oddziaływań: życia studenckiego i nauki uniwersyteckiej. Nas tu obchodzi tylko druga.

To, co czyni naukę uniwersytecką tak płodną dla rozwoju umysłowego nie leży oczywiście — a przynajmniej nie wyłącznie — w jej treści. Gdyby tak było, specjalny wpływ musielibyśmy przypisać tylko niektórym wydziałom, obejmującym wyjątkowo szerokie zakresy wiedzy, a niepodobna byłoby wytłumaczyć podobnego oddziaływania wyższych szkół zawodowych. Wyjątkowe oddziaływanie studjów uniwersyteckich polega na dwojakim charakterze wykładanych w nich nauk: na ich syntetycznym ujęciu pod względem formy wykładu, na przewadze samouctwa nad nauczaniem pod względem metody pedagogicznej.

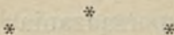
Czy student ma do czynienia z matematyką czy z przyrodoznawstwem, z prawem czy z filologją, czy z którą z gałęzi wiedzy stosowanej jak medycyna, inżynierja, budownictwo lub rolnictwo, każdy z wykładów przedstawia (jeśli jest teoretycznym) zaokrągloną gałąź wiedzy uogólnionej, lub na takiej gałęzi opiera się—jeśli to nauka stosowana. Takie to ujęcie syntetyczne pozwala mu nietylko objąć umysłem nowo nabyte części wiedzy, ale daje zarazem stanowisko do powiązania w jednolitą całość tych jej skrawków, które mu dała szkoła średnia, do krytycznej oceny poglądów przez nią wpajanych.

Profesor wykładający w zakładach wyższych nietylko nie waha się zaznajomić studenta z najnowszemi zdobyczami wiedzy, lecz poczytuje to za najpierwszy swój obowiązek, gdy, przeciwnie, w szkole średniej te najważniejsze i najbardziej kształcące części każdej nauki (bo i w szkole średniej przecież daje się pojęcie o szeregu nauk) są starannie od ucznia ukrywane pod pretekstem bądź niezdolności jego do ich zrozumienia, bądź rzekomo szkodliwego wpływu na całokształt poglądów ucznia, zbyt mało wykształconego, aby mógł ocenić krytycznie hipotezy i uogólnienia wiedzy i zharmonizować je z wymaganiami etycznemi i społecznemi. Skutkiem tego dzieje się, że zwykle zdolniejsi uczniowie przechodzą uciążliwy i bolesny kryzys umysłowy, wywołany przez łamanie się pod promieniami słonecznemi nauki uniwersyteckiej sztucznie hodowanego lodowego pałacyku poglądu na świat, wyrobionego w szkole średniej a niektórzy nawet ulegają pod zbyt wielkim ciężarem tej fazy przejściowej.

Z drugiej strony w uniwersytecie młodzieniec jest poraz pierwszy puszczony na swobodne pole samouctwa. Nikt nie zadaje mu lekcji; nikt nie kontroluje, czy się jej nauczył. Profesor wykłada przedmiot w tym zakresie jaki uważa za właściwy i na jaki pozwala rozkład godzin; ale tylko próżniacy zadawalają się podkuwaniem na egzamin notatek profesorskich. Każdy zdolniejszy student stara się coś przeczytać w zakresie przedmiotu, pogłębić niejedną kwestję, utworzyć sobie o niej sąd własny.

Nie będziemy wchodzili obecnie w to, w jakiej mierze możliwym byłoby zastosowanie tej metody pedagogicznej w wykształceniu średnim. Celem naszym jest wyjaśnienie, czego szkole brak dla usamodzielnienia jej wykształcenia, dla nadania mu jedności syntetycznej, dla wyrobienia — jako skutek urzeczywistnie-

nia tych dążeń — z uczniów swoich młodzieńców naprawdę „dojrzałych“.



Jeśli przyjrzymy się uważnie programom szkolnym — zarówno tym, według których uczą, jak i tym, które ułożone są dla nieistniejących jeszcze szkół — zauważymy, że wszystkie przedmioty, wchodzące w zakres wykształcenia, podane są w formie „początków“, pozbawionych zakończenia i że wogóle brak jest zupełny łącznika między niemi. *Szkoła dzisiejsza jest niezsyntezowaną encyklopedją wiadomości początkowych.* Śmiało twierdzić można, że nietylko uczniowie, ale i nauczyciele nie zdają sobie sprawy z tego, dla czego takie a nie inne przedmioty wchodzą w zakres programu szkolnego, a niezawodnym jest, że niektóre z tych przedmiotów zachowują się tylko dzięki nietykalności tradycji; brak innych, powszechnie uznanych za konieczne, tłumaczy się tylko tym, że tradycja o nich nie wspomina.

Całokształt przedmiotów szkolnych można podzielić na dwie gromady: *przedmiotv formalne,* do których zaliczamy matematykę i języki (przedewszystkim ojczysty) oraz *przedmioty treści*, do których należą wszystkie pozostałe. Pierwsze mają na celu wyrobienie pewnych uzdolnień, gdyż przedmiot ich nietyle doniosły jest sam przez się, ile w zastosowaniu do innych; drugie bezpośrednio wzbogacają umysł wiadomościami. Pierwsze więc wymagają nietylko przyswojenia pewnych wiadomości, ale wprawy w ich użyciu; drugie za jedyny cel mają nabycie wiadomości.

Jeśli za *cel wykształcenia uważać będziemy wyrobienie poglądu na świat, uzdolniającego do lepszego zrozumienia rzeczywistości i wytknięcia sobie dróg postępo-*

wania, to w spełnieniu zadania tego odmienna rola przypadnie każdej z wyszczególnionych gromad. Przedmioty formalne wyrabiają formalne zdolności umysłowe: umiejętność rozporządzania materjałem wykształcenia; przedmioty treści dostarczają tego materjału. Dostrzeżemy dalej, że matematyka zajmuje w stosunku do nauk przyrodniczych to samo stanowisko, jakie języki względem nauk humanistycznych. Pierwsza daje środki naukowego *ujęcia* i *pojęcia* (w ilościowym poglądzie na świat) zjawisk przyrody; drugie odsłaniają tajemnice wyrazu całej treści ducha ludzkiego i uzbrajają nas w środki do bezpośredniego poznania arcydzieł ducha tego należących do literatury. Jeśli harmonijne wykształcenie wymaga równomiernego uwzględnienia przyrodoznawstwa i humanistyki, to oczywiście potrzebne są i formalne przedmioty, które odpowiadają każdej z tych gałęzi.

Ale poza tą formalną rolą każdy z wymienionych przedmiotów ma jeszcze treść, która występuje wtedy, gdy przedmiot ów uważamy nietylko za narzędzie wykształcenia szkolnego, nietylko za osiełkę do ostrzenia umysłu, ale za naukę. Matematyka jest nietylko umiejętnością rachowania, lecz i *nauką o wielkościach;* językoznawstwo nietylko sztuką wypowiadania własnych i poznawania cudzych myśli, lecz także nauką, obejmującą ogólne *zasady ujmowania myśli w dźwiękach*.

Z drugiej strony, jeśli przyjrzymy się przedmiotom treści, dostrzeżemy w nich pewien pierwiastek formalny, drugorzędny wobec tej roli, którą każdej z nich przeznaczają w wykształceniu, ale bardzo istotny, o ile każdy z tych „przedmiotów“ uważany bywa jako nauka, a nierozerwalnie związany z treścią każdego. Jest nim *metoda naukowa*. Ktokolwiek zna programy i sposób wykładu w szkołach rozmaitych ga-

łęzi nauczania, zgodzi się zupełnie, że w przedmiotach treści ma się na względzie jedynie poznanie zawartości każdej nauki nie zaś zaznajomienie ze sposobem, jakim założenia te zdobyte zostały.

Obie te cechy: pominięcie zupełnie treści w przedmiotach formalnych, a metody w przedmiotach treści pozbawiają jedne i drugie cech nauk, tak, iż tradycyjna nazwa „przedmiotów“ nie zaś „nauk“ szkolnych jest zupełnie uzasadniona. Żadna z nich nie jest traktowana jako nauka, poszukująca pewnych praw ogólnych, lecz tylko jako przedmiot wykształcenia, mający na celu bądź zaostrzenie umysłu, bądź uposażenie go w pewne wiadomości.

Pominięcia owe, odbierające każdemu przedmiotowi cechę naukowości, nie stanowią wszakże niezbędnego wyniku krótkości czasu ani braku dojrzałości umysłowej; w książkach bowiem popularnych, krótkich i przystępnych dla umysłów tego samego poziomu znajdujemy często wykład jakiejkolwiek gałęzi wiedzy, zachowującej mimo przystępności cechę naukową. Nie wchodząc w przyczyny (tkwiące zdaje się głównie w rutynie szkolnej, leniwie podążającej za postępem poglądów ogólnych i poszczególnych zdobyczy naukowych) tego usunięcia części, których nieobecność pozbawia przedmioty szkolne cech naukowych, zastanówmy się nad jego następstwami.

Tylko znajomość metody pozwala ocenić doniosłość uzyskanych przy jej pomocy wyników. Z drugiej strony same te wyniki czyli uogólnienia wiedzy są, jak już zaznaczyliśmy, pomijane z rozmaitych względów w przedmiotach treści, gdy obok tego przedmioty formalne traktowane są z wyłącznością jako środki ćwiczenia umysłowego. Środki te wszakże są jednostronne. Uczeń nie poznaje metody naukowej rozmaitych gałęzi wiedzy: opisowej, obserwacyjnej i ekspe-

rymentalnej w przyrodoznawstwie; historycznej, porównawczej i psychologicznej w naukach humanistycznych, ani w jej teoretycznym przedstawieniu, jakieby dać mogła metodologja nauk, wyłożona w poważniejszym kursie logiki, ani w zastosowaniu przy wykładzie poszczególnych nauk. Poznaje jedynie metodę dedukcyjną, polegającą bądź to na wywodach z pewnych założeń jak w matematyce, bądź na stosowaniu określonych prawideł jak w nauce języków. Wiadomości zaś, które mu dają przedmioty treści, pozbawione są wszelkiej podstawy do ich oceny krytycznej przez usunięcie znajomości metody; pozbawione są jednocześnie związku wewnętrznego przez brak szerszych rzutów i uogólnień naukowych, przedstawiając encyklopedyczny zlepek wiadomości, uważanych za niezbędne, nietyle w życiu praktycznym, ile raczej jako przygotowanie do dalszej nauki.

Jeśli taki brak łączności i jedności ideowej cechuje poszczególne przedmioty to w jeszcze większym stopniu ujawnia się w całokształtcie wykształcenia, który jest prostym przeczeniem tego, czego powinniśmy żądać od wszelkiego wykształcenia, to jest: syntetycznego spojenia wiadomości i harmonijnego ich ukształtowania.

Dwie te wady szkoły dzisiejszej łatwo wszakże usunąć bez zwiększania ilości godzin; pierwszą—przez zmianę formy wykładu poszczególnych przedmiotów; drugą — przez dodanie nowych przedmiotów, zastępujących bezużytecznie spędzane godziny, których tak wiele jest w rozkładach dzisiejszych.

Miałem już sposobność niejednokrotnie zaznaczyć różnicę pomiędzy uczeniem się a kształceniem i nie będę obecnie do tego powracał[1]). Każdy z nas odczu-

---

[1]) Ob.: „*Co i jak czytać*". Warszawa 1901 r. „Wstęp: Wykształcenie samego siebie i szkoła".

wa ją, jeśli wyraźnie nie formułuje tej różnicy. Jeśli mamy na myśli wybór książki, przeznaczonej dla pracującego nad wykształceniem własnym, nie poradzimy prawie nigdy podręcznika szkolnego, lecz staramy się znaleźć książkę popularną, jednak pisaną przez myślącego specjalistę. Nie czynimy tego z powodu, że podręcznik jest niekiedy zbyt treściwy i trudny dla samouka, gdyż nie wahamy się go zalecać, jeśli idzie o samouctwo właściwe, t. j. o nabycie wiadomości szkolnych bez pomocy nauczyciela.

O wyborze naszym stanowi ta okoliczność, że zwykły podręcznik szkolny jest w największej liczbie wypadków niewystarczający. Zadaniem bowiem wykształcenia jest przyswojenie poglądów i wyników ogólnych wiedzy; spojenie ich w pewną harmonijną całość. Ku temu też celowi zmierzają dobrze napisane książki popularne.

Zaznaczyliśmy już, że nic nie stoi na przeszkodzie do wprowadzenia tej samej metody do wykładów przedmiotów szkolnych, prócz rutyny i dążności reakcyjnej, panującej wogóle w szkołach rządowych.

W rzadkich wypadkach, gdzie szkolnictwo było powierzone instytucjom postępowym, a zwłaszcza ciałom zbiorowym, jak u nas za czasów Komisji Edukacyjnej, a następnie we Francji za czasów Konwencji, taki system przeważał w wykładach szkolnych. Że myśl ta przewodniczyła i planom nauk i działalności profesorów, przekonywają o tym świeżo wydane raporta kilku szkół wydziałowych z doby, gdy szkolnictwo nasze zostawało pod kierunkiem Komisji Edukacyjnej.

„Nie mnóstwo wyobrażeń, których umysł ludzki nabywa, lecz dostrzeżenie związków między temi wyobrażeniami, czyni go światłym,—czytamy w raporcie Franciszka Szopowicza, profesora gieometrji w szkole wydziałowej warszawskiej, złożonym Szkole Głównej

Koronnej w r. 1789;—być więc powinno usilnością nauczyciela nie poprzestać na wiernym podaniu swej nauki sposobem, w dziele elementarnym wskazanym; lecz gdy już uczniowie w takowym sposobie należycie objęli naukę, zastanawiać ich nad upatrywaniem stosunku między prawdami, naukę składającemi, przypatrywać im się z rozmaitych stron, aby się nie zdawały być różne, które są jednakie lub jednakie, które są różne“ [1]). Ten sam duch przewodniczył wszystkim dzielniejszym nauczycielom, przewodniczył i samej Komisji Edukacyjnej, gdy o napisanie podręczników szkolnych zwracała się do takich znakomitości, jak Mahly i inni uczeni zagraniczni; a wybór dzieł, wytkniętych w tychże raportach, gdzie wśród podręczników, zalecanych uczniom, znajdujemy pisma Newtona, Keplera, Kluka, Dupuit de Nemour, Śniadeckiego i inne podobne, świadczy jak poważnie zapatrywano się na zadania szkoły.

Chcąc zadość uczynić temu żądaniu w szkole dzisiejszej powinniśmy przedewszystkim zarzucić system posługiwania się podręcznikami, napisanemi przez ludzi do tego nieuzdolnionych, posiadających jedynie rutynę pedagogiczną, a w pracach swoich, zmierzających tylko ku formalnemu wypełnieniu wytkniętych przez program urzędowy przepisów; lecz o ile możności obierać książki skreślone przez uczonych myślicieli zarówno biegłych w swym przedmiocie, jak i zdolnych ocenić krytycznie ogólne prawdy swojej gałęzi wiedzy, ich związek z wynikami innych nauk, ich rolę w wytworzeniu ogólnego na świat poglądu. Powinniśmy dalej dbać o to, aby nauczyciele przejęli się temi samemi zasadami; aby w znajomości przedmiotu wykra-

---

[1]) Raporty Szkoły Wydziałowej Warszawskiej, wyd. Teod. Wierzbowski. Warszawa 1902 r., str. 38.

czali w znacznej mierze po za zakres, w którym wykładać muszą, gdyż pod tym tylko warunkiem będą mogli świadomie, swobodnie i jasno wyłożyć to, co do tego zakresu należy; aby obok tego byli ludźmi wykształconemi w ogólnym znaczeniu, t. j. posiadającemi pogląd na świat i życie możliwie samodzielnie wytworzony.

Druga strona zadania t. j. spojenia w syntetyczną całość pierwiastków wykształcenia szkolnego, wymaga wprowadzenia gałęzi nauk, przygotowujących do tej syntezy i ją ułatwiających.

Nauką syntezy, nauką zmierzającą ku spojeniu w jednolity pogląd na świat krytycznie przetopionych wyników, zdobytych przez poszczególne gałęzie wiedzy, jest filozofja.

Wprowadzenie filozofji do wykształcenia szkolnego jest już faktem dokonanym w wielu krajach (Francja, Szwecja, świeżo Austrja) jest kwestją nader antualną we wszystkich wogóle. Przedmiot ten był szeroko omawiany na kongresie międzynarodowym wykształcenia średniego w Paryżu, w r. 1900,—na posiedzeniu wspólnym tego kongresu z kongresem filozoficznym. Nie miejsce tu zatrzymywać się nad ciekawemi komunikatami o dotychczasowych wynikach tej nauki oraz wypowiedzianemi pomysłami, jak prowadzoną być powinna. Dosyć jest zaznaczyć, że świadomość konieczności wprowadzenia pewnego zakresu wiadomości z filozofji do szkoły średniej—staje się coraz bardziej powszechną, a zarazem ostrzec przeciwko dogmatycznemu jej wykładowi, panującemu we Francji, kraju, który najdawniej wprowadził tę gałąź nauk do szkół średnich, lecz posługiwał się nią nie w celu wyrobienia w uczniu zdolności do samorzutnego posługiwania się rozumem własnym, lecz raczej dla wpojenia popieranych przez daną formę państwową zasad,

urobienia uczniów na modłę tych wymagań, które stawia społeczeństwu rządząca na razie partja polityczna. Ta iście francuska nauka reglamentowania umysłów znalazła swój wyraz jeszcze w pomyśle Cousin'a, który będąc ministrem oświaty, marzył o wydaniu katechizmu filozofji, przeznaczonego do zaszczepienia w umysłach młodzieży eklektyzmu, stworzonego przezeń systematu.

Aby wykład filozofji był istotnym przygotowaniem do wytworzenia przez ucznia możliwie samodzielnego poglądu na świat i życie powinien on być pozbawiony wszelkiego dogmatyzmu; powinien opierać się przeważnie na wykładzie logiki i metodologji nauk, teorji poznania i krótkich wiadomości historycznych o głównych typach systemów filozoficznych, połączonych z krytyką każdego.

Lecz sam wykład filozofji, jako klucz do syntezy nie wystarczy, o ile uczeń nie ma dostatecznie przygotowanego materjału do owej syntezy. Materjału tego dostarczyć powinny wykłady poszczególnych nauk w tej formie przeobrażonej, o której mówiliśmy przed chwilą. Obok tego wszakże wprowadzone być muszą niektóre przedmioty, pomijane w dzisiejszym wykształceniu średnim, a stanowiące niejako zamknięcie całego szeregu nauk elementarnych, klucz sklepienia, którym się spajają ich łuki. Do takich należą:

1. *Elementa językoznawstwa porównawczego*, zawierające pojęcie o gramatyce aryjskiej, jako klucz do zrozumienia gramatyk poszczególnych języków, nauczanych w szkole, połączone z historją pierwotnych arjów, zdobyte na podstawie lingwistycznej, wyświetlające użycie i doniosłość metody porównawczej w lingwistyce.

2. *Historja cywilizacji na tle wypadków historji powszechnej*, ujmująca w historjozoficznym przedstawie-

niu wypadki te w całość jednolitą, wyświetlająca istotę metody historycznej i zaszczepiająca głębsze pojęcie o procesie historycznym i różnostronnych dążeniach cywilizacji w związku z kierunkami myśli i aspiracji doby bieżącej.

3. *Nauka o społeczeństwie i zarys ekonomji społecznej*.

4. *Nauka o państwie*, jego formach i postępowym rozwoju.

5. *Pogłębienie dziejów ojczystych*, obejmujące historjozoficzną ocenę tych dziejów przy zastosowaniu probierzy uzyskanych w historji cywilizacji, nauce o państwie i społeczeństwie.

6. *Początki gieometrji analitycznej oraz pojęcie o rachunku różniczkowym i całkowym*, stanowiące takie samo zamknięcie sklepienia, niewykończonego przez elementarną naukę matematyki, jakim językoznawstwo porównawcze jest dla studjów językowych.

* * *

Czytelnik zarzucić może, że łatwo jest projektować najrozmaitsze przedmioty, niezbędne dla uzupełnienia szkoły, ale trudno jest połączyć te wymagania ze szczupłością czasu i zasadniczym żądaniem wszelkiej pedagogiki nie przeładowywania ucznia nadmiarem godzin. Czujemy się przeto w obowiązku uzupełnić te uwagi ogólne konkretnym planem, wykazującym możliwość połączenia obu wymagań. Przypominamy przy tej sposobności zasadę, którą już niejednokrotnie wygłaszaliśmy, że *przy umiarkowanej ilości godzin produkcyjność pracy szkolnej zwiększa się w znacznym stopniu.* Pod tym warunkiem więc możemy się spodziewać osiągnięcia znacznych rezultatów, udzielając niewiele godzin na każdy przedmiot zwłaszcza jeśli wykład prowadzony będzie umiejętnie.

Prócz tego należy wziąć pod uwagę, że przedmioty, stanowiące syntetyczne ujęcie pewnych gromad poprzednio rozdzielnie poznanych przedmiotów, mają w krótkości i bez wysiłku ze strony uczniów dać im do przyswojenia obfity materjał; pamięciowe bowiem składniki już są przygotowane przez poprzednie studja, nowym jest tylko pogłębienie tych faktów, ich wiązanie nicią jedności ideowej, ich oświetlenie z nowego stanowiska. Tak więc np. *biologja* zostaje przygotowaną po części przez znajomość systematycznej *botaniki* i *zoologji*, a sama przygotawia do fizjologji; *historja cywilizacji* występuje jako synteza *historji pragmatycznej* (która sama opiera się na *opisowo-obyczajowej*), *historji literatury*, nauki o *państwie*, o *społeczeństwie* i *językoznawstwa porównawczego*. Z tych każda także spoczywa na poprzednio nabytych danych: nauka o państwie wspiera się na wiadomościach konkretnych z *gieografji politycznej;* historja literatury — na *stylistyce i teorji poezji* oraz licznych przestudjowanych wzorach przy nauce języków; *gramatyka porównawcza*—na *gramatykach* poszczególnych języków; *filozofja*— na *psychologji* i naukach poszczególnych (przyrodoznawstwo, historja, literatura). W taki sposób celowo ułożony program pozwala w ciągu niewielu godzin przerobić obfity materjał syntetyczny.

Po tych uwagach możemy dać przegląd głównych przedmiotów w klasach starszych oraz tych, które je przygotowują w młodszych. Bierzemy za podstawę 7 klas (nie licząc wstępnej) jako czas wystarczający; jako maximum lekcji dziennych 4 godziny, które najwłaściwiej mogą być tak podzielone: od 9 do 11 z przerwą pięciominutową; od 11 przerwa $^1/_2$ godzinna, użyta na zabawy lub przechadzkę — wogóle ruch na powietrzu; od $11^1/_2$ do $1^1/_2$ z przerwą 5 minutową (godzi-

na = 55 minutom). Uczniom nie wolno zostawać w klasach podczas wielkiej pauzy. Wszystkie okna w nich otwierają się przez cały czas jej trwania.

Naukom przyrodniczym towarzyszyć winny zajęcia praktyczne (chemiczne, fizyczne, mineralogiczne i biologiczne) w godzinach popołudniowych po 2 godziny 3 lub 4 razy w tygodniu. W klasach młodszych zastępują je roboty rzemieślnicze.

Nauki grupy humanistycznej obejmują w klasach poprzedzających 7-ą: język ojczysty i obce, historję, literaturę i psychologję; gieografja (z głównym naciskiem na stosunki kulturalne i polityczne) stanowi przejście do gromady przyrodniczej, obejmującej matematykę i przyrodoznawstwo.

Przedmioty te mogą być tak ułożone: **Łacina** (jako klucz do głównej gromady języków nowych: romańskich i angielskiego) od 1-ej klasy — ale w ogólnym zarysie, bez pedantyzmu gramatycznego, z możliwie wczesnym czytaniem autorów przy pomocy nauczyciela. 2 nowe języki: **francuski** i **angielski** lub **rosyjski**— także bez przeładowania gramatyką, przeważnie praktycznie – od 2-ej.

Gieografja: w I-ej klasie 2 godz.; *pogadanki* o *świecie i ziemi*—pojęcie ogólne wstępne w 1-ym półroczu; *pogadanki o ziemi ojczystej* w 2-gim półroczu. W II-ej klasie: *części świata pozaeuropejskie* (2 godz.): w III-ej klasie: *Europa* z uwzględnieniem ustroju państw) 2 godz.; w IV-ej—*gieografja ojczysta* (z wiadomościami o historycznej) 3 godz.

Historja powszechna: w III i IV-ej klasach: *opowieściowo-obyczajowa* (z głównemi datami chronologicznemi) po 2 godz.; w V i VI-ej — *pragmatyczna* a mianowicie: w V-ej — wschód, Grecja, Rzym; w VI-ej — średniowieczna, nowożytna i najnowsza (w krótkości) po 3 godziny; w VII-ej—*historja cywilizacji* (z oświetle-

niem historjozoficznym) 2 godziny: *najnowsze dzieje w związku z prądami społecznemi i politycznemi* (1 godz.).

Historja ojczysta: w III-ej klasie— *opisowo-anegdotyczna* (2 godz.): w VI-ej — *pragmatyczna* (2 godz.); w VII-ej—*pogłębienie dziejów ojczystych* (historjozoficzne) 2 godz.

Literatura: IV kl. *teorja literatury i stylu* z ćwiczeniami (4 godziny); V i VI *historja literatury* (z rozbiorami wybitniejszych utworów) 3 i 2 godz., *historja literatury ojczystej z rozbiorami i lekturą obowiązkową* w V i VI-ej po 2 godz.; *literatura ojczysta ujęta w sposób naukowy i porównawczy* w VII-ej (2 godz.

Psychologja (z zastosowaniami do pedagogiki i samowychowania)—VI kl. 2 godz.

Takie zamknięcie i syntetyczne ujęcie tej grupy mamy w klasie VII-ej: *językoznawstwo i gramatyka porównawcza* (2 godz.): *nauka o państwie i prawie* (2 godz.); *nauka o społeczeństwie* (2 godz.): *filozofja z logiką i ćwiczeniami logicznemi* (3 godz.).

Gromada przedmiotów przyrodniczych tak się przedstawia:

Matematyka. *Arytmetyka*: klasy I, II i III (4, 3 i 3 godz.): *algiebra:* klasy III, IV, V i VI (początki analizy) godzina 1 w III klasie; po 2 w pozostałych; *gieometrja:* kl. IV, V i VI *(z trygonometrją);* pojęcie o *gieometrji analitycznej* i *rachunku nieskończonościowym w zastosowaniu do gieometrji* kl. VII, 1 godz.

Przyrodoznawstwo jako *pogadanki o rzeczach i zjawiskach przyrody* w I i II kl.

---

[1]) Doskonałym przykładem takiego ujęcia jest P. Chmielowskiego *Krytyczno-porównawczy przegląd dziejów piśmiennictwa polskiego* napisany na prośbę autora dla „Podstaw Wykształcenia Spółczesnego“.

K L A S Y						
I	II	III	IV	V	VI	VII
Język ojczysty (gramatyka, literatura i ćwiczenia) 6	6	4	Teorja liter. i stylist. z ćwicz. 4 Gieografja ojczysta 3 Gieometrja 2 Algiebra 2 Zoologja 2 Łacina 1 Now. języki 4 Historja opisowa kult 2	Hist. literat. ojczyst. (z rozbiorami 2 Hist. literat. pow. (z rozbiorami) 3 Giegrafja fizyczna i gieologja 2 Fizyka 2 Gieometrja 2 Algebra 2 Mineralogja z petrografją 2 Chemja 2 Łacina 1 Now. języki 3 Hist. powsz. pragm. 3	Hist. literat. ojczystej z rozbiorami 2 Hist. literat. pow. (z rozbiorami) 2 Psychologja 2 Fizyka 2 Gieometrja i trygonom. 2 Algiebra 2 Biologja 2 Histor. pols. 2 Chemja 2 Łacina 1 Języki now. 2 Hist. powsz. pragm. 3	Literatura ojcz. w ujęciu naukowym i porówn. 2 Nauka o społeczeństw. 2 Nauka o państw. i prawie 2 Filozofja i logika z ćwicz. 3 Kosmografja 2 Gieometr. analit. i rach. różn. 1 Anatomja i fizjologja 2 Pogłębienie hist polsk. 2 Filologja porównawcza 2 Czytanie autorów łacińskich 1 Czyt. w języku nowocz. 2 Histor. cywiliz. 2 Najnowsze dzieje w zw. z prądami 1
Gieografja 2 (o ziemi w ogóle i o kraju)	Gieografja 2 (pozaeuropejska)	Gieografja 2 (Europa, opis. rządów państw)				
Arytmetyka 4	3	3				
Pogadanki o rzeczach i zjawiskach przyrody; o ludach dzikich i ucywilizowanych; o przedhistorycznej kulturze 2	2	Algiebra 1 Botanika 2 Historja ojczysta (w gawędach) 2				
Łacina 2	Łacina 2 Francuski, angielski i rosyjski 4	Łacina 1 Nowe języki 4 Historja powszechna w pogadank. 2				
W czwartki niema lekcji						
Suma godzin . . 15	18	21	20	24	24	24

Fizyka i Chemja kl. V i VI po 2 godz. na przedmiot i klasę. **Kosmografja** VII kl. 2 godz. **Mineralogja i petrografja** kl. V 2 godz.: **gieografja fizyczna i gieologja** (dynamiczna i stratigrafja z paleontologją) kl V, 2 godz. **Botanika** (systematyka i organografja) III kl. 2 godz. **Zoologja** (systematyka i wiadomości z anatomji porównawczej) IV kl. 2 godz. **Biologja** (morfologja i fizjologja ogólna) VI kl. 2 godz.; *anatomja i fizjologja* (z wiadomościami o patologji i higjenie) VII kl. 2 godz.

W zestawieniu całość programu (klasy do IV-ej włącznie tylko szkicowo opracowane) przedstawiona jest na załączonej tablicy.

Nauka religji, jako należąca do kościoła, odbywać się winna w szkołach niedzielnych (po mszy) przy kościołach każdego wyznania, nie krępując sumienia uczniów ani obciążając szkoły.

Władysław M. Kozłowski.

Objaw reakcji na polu gieografji szkolnej.

Od roku 1876, to jest przez ciąg lat trzydziestu, zwalczałem tradycyjny, bezduszny, pamięciowy wykład gieografji, stawiając na to miejsce wykład rozumowy (wraz z poglądowym). A jakkolwiek w początkach mej działalności napotkałem zacięty opór ze strony zacofańców, rutynistów, którzy, jak np. profesor I. K. Plebański, zarzucali mi, że „rozumowaniem mroziłem szlachetne dusze młodzieńcze“, i zalecali dawne „podręczniki czysto faktyczne“, to jednak zdawało mi się, iż ta działalność moja, na jednej z drobnych placówek wyzwalania się myśli ludzkiej z więzów dogmatyzmu, nie pozostała bez skutku, — że dziś zwłaszcza, gdy pedagogika nasza wychodzi z katakumbowego ukrycia na światło dzienne, gdy zaczyna się uwalniać od narzuconych podręczników urzędowych,— że dziś ideje „gieografji rozumowej“ znajdą szerokie zastosowanie w literaturze i praktyce szkolnej. Tymczasem, jakby *pendant* do dzisiejszej reakcji politycznej, ujawnia się reakcja w nauce gieografji: zjawia się podręcznik, który, urzeczywistniając postulat nieboszczyka Plebańskiego, postawił sobie z całą otwar-

tością za zasadę unikać rozumowania, być faktycznym, „konspektowym“; a to pod ochroną zagranicznej, dość zresztą podrzędnej firmy naukowej [1]).

Podręcznik ten, zwłaszcza wyraźnym, wyzywającym wywieszeniem swej barwy w przedmowie tłumacza, przeciwstawia się tak ostro całej mej działalności na polu gieografji, że nie mogę pominąć go milczeniem bez narażenia się na domysł: *qui tacet consentire videtur*.

Nie chcę tutaj bynajmniej ukrywać, że tłumacz w tejże przedmowie łagodzi nieco ostrość swego wystąpienia przeciw rozumowości tym, iż według niego tylko podręcznik drukowany powinien być faktyczny, wykład zaś słowny profesora — nie; powinien wiązać fakty. Prócz tego tłumacz pozwala nawet na drukowane podręczniki rozumowe, ale tylko w takim razie, gdy są one przeznaczone dla samokształcenia, które uważa za „zasadniczo różne“ od kształcenia szkolnego. Bieg więc myśli tłumacza, motywujący potrzebę przyswojenia nowego podręcznika, był bezwątpienia taki: dotąd byliśmy ograniczeni do samokształcenia, więc mogły istnieć podręczniki rozumowe; teraz jednak gdy jesteśmy w tak szczęśliwym położeniu, że możemy kształcić się gruntowniej, w szkole—potrzeba nam podręczników bezrozumowych. Dlatego to, mówi tłumacz tonem, znamionującym ważność chwili i ważność dokonanego czynu, „wybór mój padł na ten właśnie podręcznik“ i: „uznaliśmy za konieczne przystosować ten podręcznik do potrzeb naszych szkół“.

---

[1]) Dr. I. J. Egli. Gieografja w zakresie szkół średnich spolszczył i uzupełnił S. Łaganowski, nauczyciel szkół (według opracowania Zollingera), część I i II 1906 r.

Mimo powyższych dwuch ustępstw tłumacza na rzecz rozumowości, nie mniej jednak muszę stanowczo wystąpić przeciw nowemu podręcznikowi, tymbardziej, że zawarta w nim zasada bezrozumowości może się bardzo łatwo, niby zarazek, udzielić i wykładowi słownemu.

Mam zwyczaj pozostawiać mym oponentom wszelkie możliwe szanse korzystne.

Przypuśćmy więc najkorzystniejszą dla mego obecnego oponenta sytuację: przypuśćmy, że nowa droga, prowadząca do idealnej szkoły i idealnych nauczycieli,—droga, na którą dopiero cośmy wstąpili, została już przebyta,—że mamy idealnych nauczycieli, nawet—nauczycieli gieografji, którzy dla wyjaśnienia zjawisk, dla umiejętności wiązania najrozmaitszych faktów, muszą zogniskować w swym umyśle, przynajmniej rezultatowo, cały zakres wiedzy ludzkiej; przypuśćmy, że nauczyciele są idealni, że im, niepodlegającym krytyce, można pod względem umiejętności rozumowego wyjaśniania zjawisk bardziej zaufać, niż podręcznikom, które z biegiem czasu przechodzą przez coraz gorętszy, oczyszczający ogień krytyki. Przypuśćmy. Ale nawet i w takim razie zasada podręczników „konspektowych“ nie wytrzymuje krytyki zarówno pod względem praktycznym, jak i zasadniczym.

Naprzód nauczyciel, choćby najgruntowniej wykształcony, jest zbyt skrępowany czasem, oraz koniecznością obniżania wykładu do poziomu uczniów najmniej zdolnych w klasie; z tego powodu cierpią zdolniejsi, którzy muszą poprzestać na tym minimum nauki, nie mogą zaspokoić swych szerszych aspiracji, gdyż podręcznik konspektowy daje im jeszcze mniej od tego wykładowego minimum.

Powtóre, uczniowie nie są przecież w stanie uczęszczać do szkoły z regularnością maszyn, bez żad-

nych opuszczeń: nieraz przecież chorują, spóźniają się i t.d.—Cóż tedy ma zrobić uczeń, który opuścił np. parę lekcji gieografji zrzędu?—Musi chyba wędrować po kolegach, dopytywać się, otrzymywać nieraz objaśnienia wadliwe, nie rozumieć, wskutek tego, dalszego wykładu, opartego na poprzednich. Zresztę nawet uczeń, który był na lekcji, może przecież zapomnieć jakichś ogniw rozumowania; dlaczegóż więc ma mu być odjęta możność odświeżania ich sobie przez podręcznik, dlaczegóż ten ma mu służyć jedynie do odświeżania sobie faktów, które, w razie potrzeby, można przecież znaleźć w atlasie, podczas gdy rozumowań tam niema?

Potrzecie, tłumacz zbyt ostro („zasadniczo") odróżnia zadanie szkoły od samokształcenia; przecież i w szkole samokształcenie grać powinno rolę przeważną: nauczyciel ułatwia tylko pokonywanie trudności, daje pewne wskazówki, potrąca o pewne kwestje; ale dalsze ich rozwinięcie, dopełnienie musi pozostawić książce (a naturalnie i samodzielnej obserwacji); najmniej zdolni, najmniej interesujący się przedmiotem uczniowie poprzestaną na *verba magistri* — samodzielniejsi, zaczną studjować książkę, porównywać ją ze słowami nauczyciela, nabywać krytycyzmu; a ważnem jest, aby się od młodości nauczyli samodzielnie posługiwać książką (obok obserwacji), bo przecież nauczyciel nie będzie ich prowadził za rękę przez całe życie. Niema nic zgubniejszego dla samodzielnego naukowego rozwoju ucznia, czy studenta, jak nawyk do poprzestawania na wykładzie profesorskim, dającym mu minimum nauki (a przytym często nie wolnym od błędów, zwłaszcza pod względem najświeższych badań).

Poczwarte wreszcie, podręczniki faktyczne grożą jeszcze jednym niebezpieczeństwem: wyjaśniające słowa nauczyciela, jako słowa, *volant;* podręcznik, jako

napisany, *manet;* on jest najbardziej konkretnym czynnikiem wpływu, z nim uczeń przestaje najdłużej i najłatwiej — otóż łatwo stać się może, iż ten podręcznik, ten zbiór „faktów i cyfr, które zapamiętać koniecznie należy“, stanie się dla ucznia główną osią i głównym celem nauki—i znów powrócą stare czasy kucia nazwisk i cyfr.

Powiedzą mi może, że jeżeli uczeń ma kuć, to lepiej, by kuł fakty i cyfry, niż rozumowania; ale i ta „szkolna wymówka“ nie zdoła uratować podręczników konspektowych. Przypuśćmy znów, by dać oponentowi fory,—że, przeciętnie biorąc, uczniowie są tak tępi, iż przy uczeniu się na pamięć rozumowania nie przedostanie się do ich mózgów ani jeden promyk myśli, że świadomość ich pozostanie zamknięta hermetycznie, że nauka ich będzie zupełnie mechaniczna, bezmyślna—będzie jedynie przyswajaniem *formy* rozumowania, — to i tak twierdzę stanowczo, iż lepiej będzie dla nich kuć rozumowania, niż nazwy i cyfry: Zofja Kowalewska utrzymywała, że wielkim ułatwieniem w studjach matematycznych była dla niej ta okoliczność, iż w dzieciństwie odczytywała (naturalnie całkiem bezmyślnie) formuły i wywody matematyczne kursów uniwersyteckich, któremi wyklejone były ściany jej pokoju: późniejsze, świadome rozumowania znajdowały niejako gotowe już formy, przyswajały się łatwo.

Nie dość na tym: podręcznik pamięciowy może oddziałać demoralizująco nietylko na uczniów, ale i na samych nauczycieli, którzy dla ułatwienia sobie pracy poprzestaną chętnie na tym, co daje podręcznik: wszakże najzaciętszemi przeciwnikami „gieografji rozumowej“ byli właśnie nauczyciele rutyniści, którym ona stawiała zbyt trudne zadanie, narażała na wprowadzające w kłopot zapytania uczniów, zmuszała do zbyt wiel-

kiej pracy; podczas gdy dawniejsze podręczniki pamięciowe sprowadzały całą pracę do paznokciowego zaznaczania (stąd powodzenie takich podręczników).

Nakoniec sprobujmy jeszcze jednego sprawdzianu: wartość jakiejś zasady można uwydatnić przez wyprowadzenie z niej dalszych konsekwencji. Otóż jeżeli w gieografji zasada takich podręczników konspektowych ma być wskazana, to dlaczegóżby jej nie wprowadzić do innych nauk; a więc np. podręcznik algiebry zmieni się w matematyczne *vademecum* jedynie z formułami; podręcznik gieometrji — w zbiór twierdzeń bez dowodzeń; podręcznik chemji — w zbiór formuł chemicznych; podręcznik historji — w zbiór sławnych nazwisk i dat chronologicznych i t.d. i t.d. Wszystko to oznaczałoby przecież cofnięcie się w owe złote stare czasy szkolnictwa, gdy uczniowi, wykuwającemu różne takie „konspektowe“ podręczniki, mieszały się one tak, iż wkońcu na zapytanie, co to jest oś ziemi, odpowiedział: „oś ziemi... oś ziemi jestto linja, przeprowadzona myślą i mową przez obydwa uczynki“, syntetyzując tym sposobem konspektową gieografję Czarkowskiego z konspektowym katechizmem księdza Putiatyckiego. Mówiąc nawiasem jest to jedyna chyba droga do tak upragnionego przez naiwnych „pogodzenia nauki z religją“ [1]).

[1]) Zresztą inny jeszcze sposób, używany podobno przez światlejszych prefektów, podaje p. H. J. Rygier w „Nowej Gazecie“: ponieważ uczniowie byli zainteresowani sprzecznością między religją, która twierdzi, że ziemia powstała później, niż słońce, a nauką, która twierdzi odwrotnie, więc ksiądz prefekt wytłumaczył im to tak: „w rzeczywistości słońce zostało stworzone wcześniej, niż ziemia, ale ponieważ promienie słońca, aby przybyć do ziemi, potrzebują *tysięcy lat* (!), więc doszły do ziemi dopiero po jej stworzeniu“. — Są przecież księża postępowi, ale naturalnie uznają oni tylko postęp „zdrowy“: cenią też i naukę, ale tylko tę—„prawdziwą“.

Tak więc za podręcznikami czysto faktycznemi nie przemawia, zdaje się, żaden wzgląd, prócz tego chyba, że są oczywiście krótsze.

Ale konspektowość nie jest jedyną nowością książki Egli'ego: tłumacz prócz zasady *ograniczenia* idejowego wprowadza jeszcze zasadę *obcinania* pewnych działów gieografji, sądząc, że w ich wykładzie powinna zastąpić gieografję nauka przyrody, i w tym celu żąda, aby przyrodoznawstwo i gieografja ogólna stanowiły jeden przedmiot; a w następstwie – aby gieografję wykładał nauczyciel przyrody.

Wyprowadźmy i tu dalsze konsekwencje: odrzućmy wszystko z gieografji, co odnosi się do przyrody, a cóż pozostanie na ową, jak ją nazywa tłumacz, właściwą gieografję? Niewiele więcej, jak regiestr gór, rzek, przylądków i t. d. oraz polityczno-administracyjne podziały, (któremi nie chcą się zajmować, jakby powinni, historycy). Tak więc w konsekwencji widzimy znów powrót do starych czasów upadku gieografji (w epoce przedhumboldtowskiej), do którego doszła wówczas tą samą drogą, mianowicie drogą wyrzekania się różnych swych działów na rzecz nauk przyrodniczych.

Kto zna dzieje gieografji, ten wie, że rozwój tej nauki odbywa się nie przez rezygnowanie, zacieśniania, odcinanie gałęzi, lecz odwrotnie—przez zataczanie coraz szerszych kręgów z coraz wyższego punktu widzenia; przez coraz dalsze i głębsze zapuszczanie korzeni i pomnażanie gałęzi; przez zagarnianie w swój obręb coraz większej różnorodności zjawisk, coraz większej ilości nauk [1]).

---

[1]) Przy sposobności niech mi wolno będzie zaznaczyć, że wielką krzywdą dla nauki wogóle jest ograniczanie gieografji do klas niższych. Obecnie, gdy układanie programów szkolnych

Gieografja ogólna i przyrodoznawstwo nie mogą stanowić jednego przedmiotu szkolnego, choćby już dlatego, że gieografia obejmuje prócz świata przyrody także i świat człowieka (i to nietylko pod względem przyrodniczym, lecz i humanitarnym); a i świat przyrody rozpatruje ona z innego punktu, niż nauki przyrodnicze—gieografji nie powinien wykładać ani przyrodnik, ani historyk, lecz—rzecz dziwna—właśnie gieograf.

W przeciwieństwie więc do postulatów, wyrażonych przez tłumacza gieografji Egli'ego, twierdzimy, że podręcznik gieografji szkolnej powinien być jaknajpełniejszy zarówno pod względem idejowym, to jest pod względem przyczynowego wiązania faktów, jak i pod względem działów gieografji; powinien zawierać więcej, nie zaś mniej, od tego, co podaje i wymaga nauczyciel w szkole. A gdyby znalazł się jakiś nauczyciel, któryby sądził, że wtedy dla niego nie pozostanie już nic, jak tylko recytowanie takiego podręcznika, to byłby w wielkim pedagogicznym błędzie: nauczyciel musi wiele rzeczy upraszczać lub skracać, uwzględniając, jak wspomnieliśmi, poziom umysłowy uczniów mniej zdolnych, to znów rozwijać nawiasowe wskazówki i postulaty, naprowadzać uczniów na wyszukiwanie analogji, kreślić figury, mapki schematyczne, profile, demonstrować okazy, odczytywać barwne charakterystyki krajobrazowe z podróży lub wypisów, robić eksperymenty, rzucać problematy, a co najważniejsza: powinien on całą zawartość podręcznika przelać w formę djalogiczną—skłonić uczniów do porównań, rozumowań, wnioskowań, obliczeń, poszukiwań

jest w naszych rękach, powinniśmy jaknajspieszniej postarać się o naprawienie tego zła przez wprowadzenie gieografji do wszystkich klas wyższych (porównaj artykuł mój: Program nauczania gieografji w Nowych Torach № 1).

w atlasie i tym sposobem cały materjał książki otrzymać od uczniów: wraz z niemi zbudować całą tę budowę, którą przedstawia książka. Nauka nie powinna być dawana gotową przez nauczyciela, lecz musi być wspólnie zdobywaną, a w tym zdobywaniu nauczyciel jest wodzem.

Ale zróbmy wreszcie ostatnie ustępstwo, stańmy na stanowisku tłumacza Egli'ego, stanowisku „konspektowym", faktycznym.

Pomijam już, że nie wiadomo, jaka to władza ma wydawać rozporządzenia, które fakta mianowicie „zapamiętać należy"—że właściwie, biorąc rzecz idealnie, zapamiętać należy wszystko: nieraz pamięć lub zapomnienie drobnego faktu zaważyć może na losach człowieka, ba, całego narodu; w rzeczywistości jednak zapamiętywamy tylko to, co zapamiętać możemy; a znowu ta możność nie zależy od takich środków policyjnych, jak rozporządzenia; nie jest proporcjonalna do intensywności kucia spreparowanych, nagich faktów, lecz—do stopnia ich myślowego powiązania, oraz uczuciowego zainteresowania, jakie obudzić mogą. Ale zobaczmy, jakie to sa owe fakta, które, według słów przedmowy, należy „zapamiętać". Oto: odległości i promienie planet, wysokości gór z dokładnością do jednostek metrów, a więc większą, niż dokładność pomiarów, temperatura z dokładnością do części dziesiątych (za to wprawdzie niedokładna w jednostkach), długości rzek (z natury pomiarów bardzo niepewne), liczby mieszkańców miast z dokładnością do jednostek tysięcy (to jest zwykle większą, niż zmienność roczna) i t.d. Wszystko to „należy zapamiętać", i wszystko to zostało podane w tym celu, „aby oszczędzić nauczycielowi czasu na dyktowanie danych do zapamiętania". Zaiste lepiejby było, żeby nauczyciel sam dyktował „dane do zapamiętania": wielu z wyżej przytoczonych faktów z pewno-

ścią by nie podyktował, choćby dlatego, że sam by ich nie zapamiętał[1]).

Książka Egli'ego zawiera też mnóstwo nieścisłości w wyrażeniach, nielogiczności w klasyfikacjach, nawet niekiedy wprost—błędów. Przytoczę tu tylko niektóre: „Ziemia nie jest główną częścią świata, lecz (?) unosi się w przestrzeni“ (zupełnie Metoda Ollendorfa). „Oś ziemi zbacza od położenia pionowego“ (wcale nie zbacza, gdyż przechodzi przez środek ziemi); „szerokość gieograficzna oblicza się według równoleżników, a długość według południków“ (??); „księżyc okrąża ziemię w ciągu prawie 29 i pół dni“ (miesiąc synodyczny podany tu jest jako syderyczny); „cień ziemi na księżycu jest zawsze okrągły“. Formuła ta od czasów Arystotelesa jest wprawdzie zwykle używana, niemniej jednak jest nieścisła: łatwo obliczyć, że przekrój stożka ciennego, rzuconego przez ziemię, zrobiony w odległości księżycowej, jest większy

[1]) To wynurzanie się od czasu do czasu podręczników dawnego typu, przeładowanych takiemi szczegółami, ma w części motyw rynkowy, motyw popytu: wydawcy twierdzą, że kupująca publiczność narzeka, iż w podręcznikach do nauki jest „zamało szczegółów“. Jakiż tegoż powód? oto ten, że jakiś „inteligientny“ ojciec rodziny, kupiwszy podręcznik dla swych dzieci, pragnąłby mieć z niego zarazem i dla siebie pożytek: gdzieś odbyła się bitwa, zawarty został traktat, urodziła się lub umarła jakaś znakomitość, ktoś znajomy wyjechał gdzieś do wód i t. d. Gdzie to wszystko leży, w jakiej prowincji, ile ma mieszkańców i t. d. Oto co zaciekawia! Kto jednak chce, by podręcznik służył dla dwuch tak różnych celów, powinien go odpowiednio zatytułować, naprzykład: „Gieografja dla głupich“. Najlepiej jednak nie mieszać dwuch rzeczy i wobec potrzeby rynkowej wydać jakiś obszerny kalendarz informacyjny, Baedekera, leksykon topograficzno-statystyczny, zresztą—nawet gieografję informacyjną: tym sposobem uwolniłoby się podręczniki do nauki od szkodliwego dla nich balastu informacyjnego.

od tarczy księżyca, więc cień ziemi nie mieści się w tarczy księżyca, cała kulista ziemia nie odbija się w księżycu, niby w lustrze, jakby z twierdzenia Egli'ego należało wnosić; zreszta poza wadliwym sformułowaniem sam ten dowód kulistości ma zbyt problematyczną wartość: cień „okrągły“ prócz kuli mogą, przy pewnych warunkach, rzucać i inne bryły, jak stożek lub walec, a nawet zupełnie płaski krąg. Brzeg określa Egli jako „linję, wzdłuż której morze styka się z lądem“, a dalej mówi, że „brzegi mogą być wysokie lub niskie“ (jakto? leżąc zawsze na poziomie morza?). Według Egli'ego „lodowce zsuwają się w doliny“ (to znaczy, niby deski?). Wodospad określa on jako „przerwę w zwykłym spadku rzeki“ (a jezioro?). Wybuch wulkanu wyrzuca i „rozbija masy kamienne na kawałki—bomby“ (ciekawa rzecz jednak, dlaczego te „rozbite kawałki“ są okrągłe lub eliptyczne). Ałtaj ma według Egli'ego wyrastać z Pamiru (?). Grunt na Syberji ma być zmarznięty tylko do głębokości 1—2 metrów (a wiercenie studni w Jakucku, które nie zdołało przebić warstwy lodu gruntowego na głębokości 116 metr.? (Wierchojańsk jest najzimniejszym punktem na ziemi (podano—69,8° zamiast—67,8°) „obok wysp Nowej Ziemi“ (??). Wyspy arktyczne Ameryki mają być „podobne do Grenlandji“ (to znaczy bezwątpienia, że mają mieć pokrywę lodową?—tymczasem w rzeczywistości są one bardzo ubogie w lodowce). Delta (Nilu) jest uważana za wytwór podziału na odnogi. Terminu „podzwrotnikowy“ używa Egli niekiedy w znaczeniu „zwrotnikowy„. „Równik przechodzi przez środek Afryki, a *więc* (?) większa część tego lądu leży w pasie gorącym“. Na str. 82 (II) po wyliczeniu wielu zwierząt *lądowych* w Grenlandji, czytamy konkluzję: „krajowcy żyją *oczywiście* (?) z tego, co im daje *morze*“. Gienetyczny podział wysp w części ogólnej jest po-

mieszany z elementem sytuacyjnym (wyspy „oceaniczne“ są wzięte w sensie gienetycznym); przy Polinezji zaś czytamy: „wyspy pod względem pochodzenia dzielą się na górzyste i koralowe“—tak jakby z jednej strony górzystość była pojęciem gienetycznym, a z drugiej—utwory koralowe nie mogły nigdy występować w formie gór. Te klasyfikacje Egli'ego przypominają swą logiką opowiadanie jakiegoś prostaka o zatonięciu łodzi, przy którym zginęło „trzech ludzi, dwuch żydów i jeden szewc“. Na figurze pierwszej nie wiadomo jakim cudem kuliste sklepienie nieba odcina czworokątny horyzont; jeżeli chciano się zastosować do konwencjonalizmu obrazkowego, to należało całą figurę zrobić w formie czworokąta; taka, jaka jest, figura ta stanowi nonsens gieometryczny, przypominający nieco obraz świata, skonstruowany przez nieboszczyka Kosmasa Indykopleustesa, który w swych wywodach opierał się na Arce Przymierza. Słusznie zupełnie zauważył tłumacz, że „dobry rysunek więcej jest wart, niż obfite objaśnienie słowne“. Z drugiej jednak strony z równą słusznością zauważyć można, że najobfitsze objaśnienie słowne więcej jest warte, niż zły rysunek.

Z powyższych próbek, mówiąc nawiasem, przekonywamy się, jak dalece niebezpieczną jest rzeczą składać całą odpowiedzialność nauczania na barki nauczycieli, choćby nawet tak zalecanych, przez tłumacza (i przezeń skorygowanych), jak Egli i Zollinger.

Zresztą wszystkie te nieścisłości i błędy w szczegółach są rzeczą podrzędną w porównaniu z przewodnią ideją podręcznika, która, jak to wykazaliśmy, jest błędna i w zastosowaniu pedagogicznym szkodliwa; szkodliwość ta jest tym groźniejsza, że znajduje grunt podatny w konserwatywnych nałogach naszego społeczeństwa; to jest znajduje popyt zarówno u nauczycieli

starego, że tak powiem „paznokciowego“ typu, jak i u przeciętnej publiczności, która w książkach do nauki dla dzieci szuka zarazem dla siebie informacji gazeciarskich.

Żałować należy, iż tak sumienny i wytrawny nauczyciel, jak kolega Łaganowski, który prowadzi swe lekcje gieografji w szkołach według metody rozumowej i poglądowej, szukając naprędce motywu do wydania nowego podręcznika gieograficznego, wpadł na tyle niefortunną ideję „konspektową“ i dał się złudzić urokiem powagi Egli'ego. Gdyby był, odwrotnie, opracował własne swe wykłady w formie pełnego podręcznika, byłby bezwątpienia wzbogacił naszą literaturę pedagogiczną, jak to uczynił w Galicji profesor Eugienjusz Romer, a u nas (w zastosowaniu do Polski) Antoni Sujkowski[1]). A jeżeli dla jakichbądź powodów kolega Łaganowski uznał za stosowne posługiwanie się tłumaczeniem, to i w takim rózie można było uczynić daleko lepszy wybór: Egli jest siłą conajwyżej trzeciorzędną i zasłużył się jedynie filologicznemi badaniami nazw gieograficznych. Zresztą i Egli ma swe dobre strony, nie należało tylko modyfikować go w kierunku „konspektowym“, t. j. wzmacniać jego stron złych.

Przyswojenie konspektowego podręcznika Egli'ego byłoby tylko w takim razie uzasadnione, gdybyśmy chcieli pod formą polską prowadzić dalej tradycje szkoły rosyjskiej z jej średniemi „bałami“, „jedinicami“, loteryjnemi egzaminmi i „pereegzaminowkami“. Wówczas niejeden uczeń nad książeczką Egli'ego mógłby przesiedzieć całe wakacje, łącząc „przyjemne z pożytecznym“.

Wacław Nałkowski.

---

[1]) Patrz nasze sprawozdania o tych pracach w „Ogniwie“ № 11 i 12 r. 1905 i w „Nowych Torach“ № 4.

W kwestji zreformowania nauki rysunków
w szkole średniej.

Nauka rysunków, jak dotąd, jest oparta na kształceniu jedynie technicznym — na rozwijaniu ręki. Kształcenie zaś oka, uczenie patrzeć na otaczające nas rzeczy, rozwijanie zmysłu artystycznego, jednym słowem wychowanie artystyczne jest zupełnie wykluczone z programu Ale dla osiągnięcia tego ostatniego celu nauczycielem rysunków powinien być artysta i to „wybitny artysta“ jak słusznie mówi p. N.... [1]) Taki nauczyciel powinien uczniów kształcić nie na artystów, ale tak jak artystów, to jest wychowywać młodzież artystycznie, przedewszystkim kształcić oko, uczyć patrzeć. [2]) Umieć patrzeć to znaczy zdawać sobie sprawę z położenia przedmiotów, ich stosunków wzajemnych, sposobu i rodzaju ich oświetlenia. Ten, kto umie patrzeć, widzi półcienie, tworzące granice pomiędzy częściami oświetlonemi i ciemnemi, zdaje sobie sprawę z refleksów i ich przyczyn, obserwuje barwy i wzajemne ustosunkowanie barwnych powierzchni,

---

[1]) Przegl. Ped. № 20 z 1905 r.

[2]) Wykład początkowy rysunków L. Charvet i Pillet.

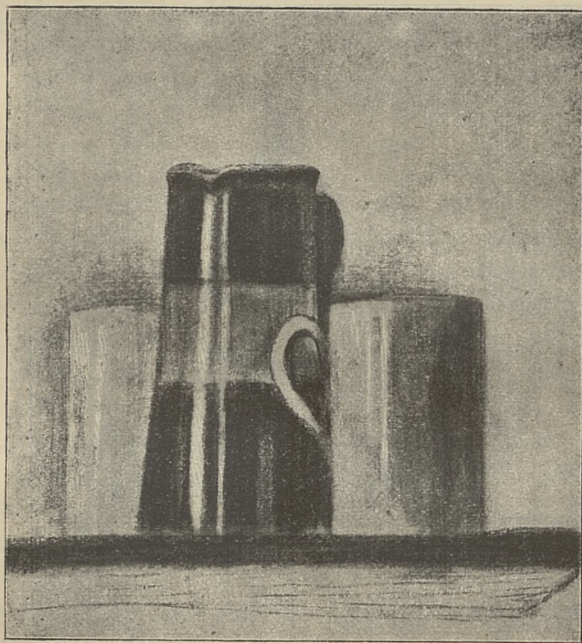
spostrzega kontrasty, koloryt w naturze, harmonję barw, odcieni etc. Nauczyciel artysta rozbudzi w młodzieży zamiłowanie do sztuk pięknych, a przez to się przyczyni do artystycznego wykształcenia społeczeństwa.

Nauka rysunków, tak pojęta, powinna być w szkołach obowiązująca narówni z innemi przedmiotami,



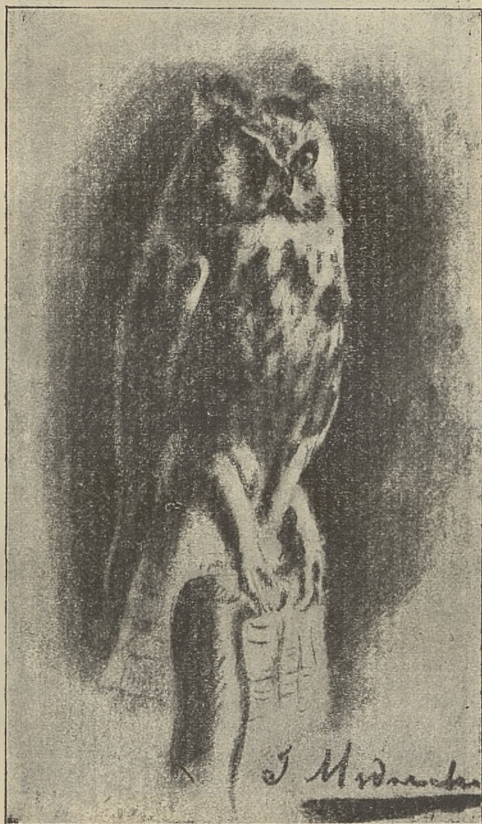
nie powinna być lekceważoną przez p. dyrektorów, nauczycieli i uczniów, jak dotąd jest w wielu zakładach. Liczba godzin wykładu powinna być zwiększoną, przynajmiej do 3-ch godzin tygodniowo i nietylko w klasach 3-ej i 4-ej, ale do 7-ej włącznie. Dziś nauka rysunków kończy się w klasie trzeciej t. j. właśnie gdy uczeń dopiero zaczyna pojmować i interesować się po-

ważnie rysunkiem. Jest to niepedagogiczne. Kształcenie oka trzeba zacząć od początku nauki rysunków, dając do rysowania uczniom przedmioty domowego użytku, różniące się kształtem i barwą i ustawione zawsze po kilka razem; w ten sposób przyzwyczaja się ucznia do orjentowania się w układzie przedmiotów i różnicach czy to barwy czy kształtu. Przytym na-



uczyciel winien zwracać uwagę uczniów na cechy charakterystyczne każdego przedmiotu, usiłując doprowadzić do tego, by sam te cechy dostrzegał; weźmy przykład: stawiam dwa garnki, ale jeden walcowy polewany, biały, drugi zaś kształtu baryłki, matowy, barwy palonej gliny. Ileż tu nasuwa się spostrzeżeń: zestawienie kształtu, barwy, wreszcie powierzchni bły-

szczącej i matowej, błysków i cieniów etc. W ten sposób, daję coraz to inne przedmioty, coraz to bardziej wyszukanej formy, coraz to bardziej kolorystyczne, zawsze po kilka razem. Następnie przedmioty szkla-



ne, draperje, układy kwiatów, owoców i t. d. Oczywiście przedmioty muszą być ustawione artystycznie, w rozmaitych oświetleniach i rozmaitych miejscach. Następnie daję okazy żywe: króliki, ptaki, lalki w stro-

jach charakterystycznych i ucharakteryzowane, figury w ruchu i t. p. [1])

Rysunki z natury winny być wogóle robione szybko, t. j. szkicowo, dla nauczenia szybkiego orjen-



towania się ucznia, dla prędkiego chwytania cech charakterystycznych każdego przedmiotu, ujmowania ru-

---

[1]) Gipsów radziłbym nie używać, gdyż zdaniem moim nic one nie dają, a są wściekle nudne.

chu. Główny nacisk kładę na cechy charakterystyczne rysowanego przedmiotu, żeby uczeń rozumiał to,



co rysuje, żeby umiał te cechy uwydatnić. A ileż spostrzeżeń nasuwa się w samej klasie na lekcji ry-

sunków dla gimnastyki oka: w pewnej chwili szczególniejsza gra światła, koloryt nieba, refleksy na twarzach uczniów, błyski na ławkach, tablicy i t. d. Z nauką rysunków łączę od czasu do czasu wycieczki z uczniami po za miasto, w różnych porach roku i dnia, dla obserwowania skróceń perspektywicznych, efektów świetlnych, kolorytu krajobrazów. Ileż to przytym robi się spostrzeżeń, zwracając uwagę uczniów na piękne ugrupowanie drzew, czy grupę ludzi w malowniczym oświetleniu, lub pozę jako ciekawą, czy koni w ruchu, w naprężeniu mięśni, czy sylwety drzew, charakterystykę kształtu każdego drzewa i wiele innych. Prawdziwy artysta będzie umiał uczniów zainteresować na takich wycieczkach i nauczy ich patrzeć i wyszukiwać piękno w naturze. Równolegle z tym radziłbym zaczynać od 3-ej klasy, gdy uczniowie przechodzą historję powszechną, krótki chociażby zarys początków sztuki; dalej charakterystykę stylów, czemu winny towarzyszyć wycieczki na miasto, zwiedzanie z uczniami muzeów i wystaw; w 6 i 7 kl. historję sztuki przejść choć w krótkości.

Dla wyrobienia smaku artystycznego sale rysunkowe i klasy należy przyozdabiać w dobre reprodukcje fotograficzne, lub autolitografje, akwaforty i t. p.

Taki jest mój pogląd na naukę rysunków. Od kilku lat stosuję w zakładach naukowych taką metodę i otrzymuję doskonałe rezultaty, o czym świadczyć mogą chociażby załączone reprodukcje prac przeciętnie uzdolnionych uczniów. Uczniowie ogromnie się interesują pięknem, sami robią spostrzeżenia dość trafne i indywidualne, gdyż taka metoda ich rozwija, uświadamia artystycznie.

Szczegółowego programu całej nauki rysunków podług tej metody nie ogłaszam, jakkolwiek mam ca-

ły opracowany. Pragnąłbym, by inni artyści i nauczyciele zechcieli się w tej kwestji wypowiedzieć i być może jeszcze szersze plany zakreślić. Sprawa jest ważna i wymaga stanowczo reformy. Usuńmy przeżytki, stwórzmy wreszcie racjonalną naukę rysunków.

Karol Biske.

Kilka słów z powodu artykułu o „damach klasowych”.

— ∽ —

Trafne uwagi w sprawie dam klasowych, zamieszczone w numerze 2-im miesięcznika „Nowe Tory“, zachęcają mnie do dorzucenia od siebie kilku słów, które przyczynią się zapewne do dalszego rozwinięcia poruszonej kwestji.

Przez lat 7 pełniłam obowiązki damy klasowej, a smutne wspomnienia moje z tego okresu mej pracy nauczycielskiej to żywy przykład, że los pracownic tej kategorji nie jest zaiste godzien zazdrości. Autor wspomnianego wyżej artykułu szczegółowo uwydatnia kwestję zbyt małego wynagrodzenia damy klasowej, przeciążenie jej pracą, niewygody pomieszczenia i t. p. Racjonalność tych uwag sprawdziłam aż nazbyt dotkliwie na sobie—nie w tym jednak leżała główna przyczyna siedmioletnich goryczy, związanych z moim stanowiskiem damy klasowej. Nie miałam nigdy zbyt wygórowanych wymagań materjalnych, nie ciążyły też na mnie na szczęście żadne obowiązki rodzinne; o ile więc przełożone dotrzymywały umowy, co — jak

się okaże z dalszego toku opowiadania — nie zawsze niestety się praktykowało, przykra konieczność odmawiania sobie wszystkiego, co wychodziło po za obręb potrzeb najniezbędniejszych, nie wywoływała z mej strony cichego nawet buntu ani protestu. Jako nauczycielka z powołania, nosząca gdzieś na dnie duszy pretensję do godności nauczycielki—kapłanki, pracowniczki idei, nie uskarżałam się nigdy na nadmiar pracy, uważając znużenie fizyczne, zarówno jak umysłowe za przykrą konieczność, za którą przecież mi „płacono“. Na czytanie, naukę, przysposabianie się do egzaminu wyższego były noce, które z małemi wyjątkami[1]) do mnie już wyłącznie należały. W czymże więc tkwi przyczyna mych smutnych wspomnień dzisiejszych?

Autor omawianego artykułu, przebiegając szereg czynników, składających się na niedolę damy klasowej, porusza i ten, o którym chcę mówić, czyni to jednak dość pobieżnie. Co do mnie, twierdzę przeciwnie z całą stanowczością: najważniejsza przyczyna smutnego losu tak zwanych dam klasowych to przełożone i ich nietakt w traktowaniu nauczycielek, o których mowa. Cóż daje przełożona swej współpracowniczce prócz miernego wynagrodzenia i czego natomiast od niej wymaga? Zimna, sztywna, wyniosła, ogranicza się w stosunku do niej dumnym kiwnięciem głowy na „dzień dobry“ lub „dowidzenia“, rzadziej zdobywa się na zimne dotknięcie jej ręki końcami palców. Strzegąc się systematycznie zbytecznego zbliżenia się z damą klasową, przełożona nie znajduje nigdy czasu na zamianę z nią kilku słów poufniejszych. Nie zniży się nigdy do uprzejmego zapytania o jej

---

[1]) Dyżury nocne w jednym z zakładów naukowych.

zdrowie, o powód jej smutku, przygnębienia; nie podzieli z nią nigdy żadnej, zaczerpniętej z książek, czy drogą prywatną, nowiny, dotyczącej czy to narodowych, społecznych, czy wreszcie ogólno-ludzkich zagadnień. Jeżeli wzywa do siebie damę klasową, jeżeli wywołuje ją z klasy, jeżeli wogóle otwiera do niej usta, to jedynie w celu wymówki, gorzkiego wyrzutu: „jak pani mogła na to pozwolić“, „dlaczego uczennice hałasują“, „czemu pani tego nie dopilnowała“, „dla czego uczennice nie umiały dziś lekcji“. Ach te szorstkie pytania i zarzuty! Zapominają panie przełożone, nawet te najświeższe, a najgorsze podobno, że niedawno były same damami klasowemi i że nie zawsze było w ich mocy odpowiedzieć na wszystkie „czemu, dlaczego?“ Szczęście jeszcze, gdy podobne wymówki spotykają damę klasową w cztery oczy; nie wszystkie jednak przełożone krępują się w czynieniu swych zarzutów obecnością uczennic. Oto mały przykład. Dorastające uczennice uskarżają się przełożonej na niegrzeczne potraktowanie koleżanek przez jednego z profesorów. Zawezwana dama klasowa udziela żądanych wyjaśnień. Sytuacja drażliwa. Przyznać winę profesorowi, znaczyłoby poniżyć jego autorytet; zganić uczennice, można im się narazić, broń boże utracić którą. Trzeba jednak wynaleźć winnego. „To pani wina“, zwraca się przełożona po krótkim wahaniu do damy klasowej, — „czemu pani nie uprzedziła całego tego zajścia, po cóż pani siedzi w klasie“. Mówiąc to, przełożona wie aż nadto dobrze, że nie podobna było zdarzenia przewidzieć ani uprzedzić; wie ona również, że niesprawiedliwa jej wymówka popsuje biednej dziewczynie humor na dni kilka, że obniży jej powagę wobec uczennic, ale czyż obchodzą ją te względy? Dziś jeszcze po trzech latach dreszczem mnie przejmuje

wspomnienie tych i podobnych temu niesprawiedliwości i nietaktów byłych przełożonych moich, ten ich chłód odpychający, te nieme obiady, przy których niejednokrotnie łykałam ukradkiem łzy wraz z potrawami, a których unikałam tak starannie, ile razy byłam wolna. śpiesząc o głodzie odetchnąć w gronie życzliwych atmosferą czystą, niezamąconą ciągłemi przykrościami od przełożonej. I czemże mi uzasadniono przyczynę jawnej niechęci i umyślnego pomijania ze strony przełożonej, gdy, sprzykrzywszy sobie po kilku tygodniach taki stosunek, zażądałam nareszcie z jej strony odpowiednich wyjaśnień. Była to taktyka celowa, podjęta właśnie w tej myśli, bym w końcu odgadła w niej przyczynę niezadowolenia przełożonej i zapytała o powód. I oto przy wyjaśnieniach dowiaduję się z niemałym zdziwieniem, że przełożona uznaje jednak w mym spełnianiu obowiązków wielką sumienność, dar nauczania i odpowiednie zdolności pedagogiczne; całe jej niezadowolenie wypływa jedynie z tego, że poza obowiązkami nie czynię nic więcej, że radzę sobie sama z uczennicami, nie odnosząc się z każdą drobnostką do przełożonej. I gdzież tu był powód do mrożenia mnie przez kilka tygodni swym chłodem, do wyraźnego pomijania na każdym kroku?

Wszystkie przełożone, z któremi miałam do czynienia, nie dając nic od siebie, zniechęcając mnie systematycznie, żądały natomiast prócz sumiennego spełniania obowiązków całkowitego oddania się im i poświęcania. W dwuch miejscach, gdzie tylko od 7-ej wieczorem co drugi dzień miałam czas wolny, za każdym niemal razem spotykała mnie przy wyjściu na miasto pretensja przełożonej: „Już pani wychodzi! pani nie dba wcale o uczennice, pani myśli tylko o sobie!“ Żądając bezgranicznego oddania się wychowawczyni sprawom pensji, przełożone złą stanowczo stosują

w swych dążeniach metodę, przynoszącą wprost przeciwne rezultaty. Historja mego siedmioletniego pobytu na pensjach w charakterze stałej damy klasowej jest najlepszym dowodem opłakanych rezultatów takiej metody. Każdy swój nowy obowiązek rozpoczynałam z ogromnym zapałem i wkładałam w niego całą swoją duszę. Uważając interesy pensji za swoje własne, cieszyłam się aż do przesady z każdej nowej uczennicy, z żalem i wymówką spoglądałam na te, które mijały „naszą“ pensję, dążąc na inną, słowem pracowałam jak dla siebie. Niestety! przełożone nie omieszkiwały otrzeźwiać mnie powoli z miłego złudzenia. Nie okazując nigdy najmniejszego zadowolenia, zniechęcały mnie systematycznie swym postępowaniem i przykremi wymówkami zarówno do siebie, jak i do swych zakładów. Praca, w którą włożyłam całą swoją istotę, która z początku prawie mnie nie męczyła, stawała się powoli prawdziwym ciężarem. Opadały mi skrzydła, a złudzenie wspólności interesów moich i pensji pierzchało bezpowrotnie. Ale czyż rzeczywiście przełożonych moich zadowolnić nie umiałam? Dawano mi dowody, niestety zawsze spóźnione, że było przeciwnie, dowody, które wyciskały zawsze z mych oczu łzy gorzkie. Oto w większości wypadków uznawano zasługi moje dopiero po wyjściu moim z danego zakładu naukowego i słano list za listem z prośbą, bym powróciła. Czyż to nie smutna ironja losu. Zniechęcać daną osobę systematycznie do pracy, zatruwać jej życie, na to, by później, gdy odejdzie, wygłaszać na jej cześć panegiryki i zniewalać do powrotu obietnicami gór złotych. Wszystkie te zabiegi były jednak daremne: nie wzbudzały we mnie wiary ani zaufania; odpowiadałam na nie grzeczną odmową— rzadziej gorzkiemi słowami prawdy.

Trzeba jeszcze wziąć pod uwagę jedną okoliczność. Niema prawie pensji, gdzieby przełożona nie miała wśród nauczycielek miejscowych swej faworytki i powiernicy. Wyróżnia ją na każdym kroku, darząc zawsze uśmiechem, rozmową, przypuszcza ją nawet do pewnej z sobą poufałości. Nie wchodzę w to, czy nauczycielka owa zawdzięcza te względy przełożonej swym rzeczywistym zasługom, czy jedynie szczególnemu darowi podobania się przełożonej i zgadywania jej myśli; chcę tylko zwrócić uwagę na to, że podobne wyróżnianie jest w wysokim stopniu niepedagogiczne, przynoszące krzywdę zarówno nauczycielce jak i uczennicom. Te ostatnie zmiarkują zaraz, która nauczycielka jest w łaskach u przełożonej. Odtąd tę tylko chwalą, chętnie słuchają, obawiają się obrazić, podczas gdy względem drugiej, pomijanej, nie krępują się zbytecznie, sądząc, że zdanie jej mniej zaważy u przełożonej, i pocieszając się, że może nawet nauczycielce przypiszą za wszystko odpowiedzialność i winę. Słowem różnice takie to szkoła obłudy, fałszu i pochlebstwa dla uczennic, dla nauczycielki zaś utrudnienie pracy, przyczyna licznych starć niemiłych i przykrości.

Dobiegając do końca swych smutnych wspomnień, chcę jeszcze zwrócić uwagę na jedną wadę przełożonych: na zbyt małą drażliwość ich sumienia w dotrzymywaniu zobowiązań pod względem materjalnym. Oto mały przykład. Jako dziewczę 18-sto letnie przyjmuję miejsce nauczycielki stałej w jednym ze znanych zakładów naukowych. Wynagrodzenie pobieram niewielkie: 18 rubli miesięcznie. W tym okresie życia mojego nie mogłam zapewne odznaczać się zbytecznym taktem pedagogicznym ani znajomością rzeczy; wnosiłam w każdym razie w spełnianie swych obowiązków wielką sumienność i duży zapas dobrych chęci. Mimo to po kilku miesiącach przełożona bez żadnej przyczyny

urządza mi awanturę i wymawia prawie miejsce. Widząc następnie z łez moich i przygnębienia, że przebrała miarę, łagodzi nieco sprawę, zmniejszając jednak wynagrodzenie na 15 rubli. Przy końcu roku zobowiązuje mnie do powrotu, z czego możnaby wnosić, że praca moja ją zadawalnia. Ale oto i w drugim roku znowu podobna awantura i zmniejszenie pensji do 12 rubli miesięcznie. Przy ostatecznym rozstaniu dostałam świadectwo z podkreśleniem mej „wielkiej sumienności“ i „wysoce szlachetnego charakteru“. Czy to nie ironja? A więc młodziutkie pracownice sumienne o wielce szlachetnym charakterze darzy się systematycznie awanturami, przyprawiającemi je prawie o utratę przytomności, a wynagrodzenie ich stopniuje się w ten sposób: 18, 15, 12 rubli miesięcznie! Ale oto drugi jeszcze przykład z mojej praktyki. Dwie przełożone traktują ze mną jednocześnie o warunki przyjęcia u nich posady. Na wieść, że jedna z nich daje więcej, druga powiększa również wynagrodzenie miesięczne do 30 rubli. Wymawiam sobie jeszcze oddzielny pokoik i kończę umowę. Po tygodniu, gdy ze stroną przeciwną układy już zerwane, otrzymuję od przyszłej mojej zwierzchniczki bilecik z prośbą o pofatygowanie się w ważnym interesie. I oto dowiaduję się, że pokoju oddzielnego nie będzie, co zaś do warunków to nie mogą one przenosić 25 rubli miesięcznie. „Jakto— przerywam zdziwiona—przecież pani przyrzekła dać 30“. „Nie przypominam sobie“, mówi obojętnie przełożona, „jeżeli pani nie zgadza się, proszę sobie inaczej poradzić“.

Mówiąc to, przełożona wiedziała dobrze, że tam, gdzie traktowano ze mną poprzednio, umówili już inną nauczycielkę, że na nowe poszukiwania już zapóźno, słowem, że przyciśnięta do muru, zgodzę się teraz na wszystko.

Wadą niektórych przełożonych jest również zbyteczna dbałość o własny interes materjalny bez liczenia się z siłami współpracowniczek. Chcę tu mówić o przyjmowaniu na korepetycje najniezdolniejszych uczennic przychodnich, dziewczynek upośledzonych umysłowo, dla których powinnyby istnieć specjalne zakłady naukowe. Ileż to razy wiadomość o przyjęciu podobnego okazu wprawiała mnie w przerażenie. Wszakże i między pensjonarkami nie brakowało jednostek tępych, nieprzygotowanych odpowiednio, które z klasy do klasy wjeżdżały częstokroć na zającach i na indykach. Wkładanie im w głowy lekcji za lekcją przy dźwięku trzech fortepjanów nie było rzeczą zbyt miłą, ani łatwą, aż tu jeszcze, jak grom, uderza wiadomość o przyjęciu na korepetycję znanej mi z wykładu w klasie najsłabszej uczennicy przychodniej. Wykluczenie podobnej ewentualności należałoby zastrzegać sobie przy umowie, którą nauczycielki powinny, korzystając z mego smutnego doświadczenia, zawierać bezwarunkowo zawsze piśmiennie. Podobny dokument rozstrzygnie najłatwiej w każdej chwili wszelkie nieporozumienia i zapobiegnie wszelkim czy to przypadkowym, czy też umyślnym zapominaniom pewnych szczegółów umowy.

Nie zdziwię się bynajmniej, jeżeli powyższe wspomnienia moje wywołają protest ze strony przełożonych. Z góry zaznaczam, że wszystko to czerpałam jedynie z własnej praktyki, z własnego stosunku do czterech moich byłych przełożonych. Innych nie znam i nie obwiniam; chcę wierzyć nawet, że są między niemi wyjątki idealne, traktujące swe pracowniczki szczerze, serdecznie, po koleżeńsku. Tą drogą jedynie kierowniczka zakładu osiągnie cel pożądany: podtrzyma w nauczycielkach zapał, zobowiąże je dla siebie, a w zakładzie swoim wytworzy ogólne zadowolenie

i harmonję, ten niezbędny warunek wspólnej owocnej pracy.

Wszędzie żądamy reform i postępu: czas wielki, by stosunek między przełożoną a jej główną pomocnicą nauczycielką miejscową wszedł również na nowe tory.

Nauczycielka.

Pierwsze dwa zjazdy ks. prefektów.

(Garść luźnych uwag[1]).

Kiedy przy końcu kwietnia r. b. odbywał się pierwszy krajowy zjazd prefektów, z ciekawością zaznajamialiśmy się z treścią obrad owego zjazdu, podawanych do wiadomości publicznej przez jednego z uczestników. Już wtedy zaraz po skończeniu zjazdu chcieliśmy podzielić się z czytelnikami „Nowych Torów“ wrażeniami i uczuciami, które się nasuwały z powodu zakusów księżowskich w dziedzinie szkolnictwa naszego. Ale w myśl przysłowia „pierwsze koty za płoty“, nie chcieliśmy z tej pierwszej próby organizacji pedagogów w sutannach wysnuwać wniosków co do ich kwalifikacji pedagogicznych i środków, jakie postanowiono wprowadzić do szkół polskich. Wobec zapadłej na tym zjeździe uchwały, że w czasie wakacji ma się odbyć drugi walny zjazd, odłożyliśmy nasze sprawozdanie do tego czasu, aby oprzeć się na większym materjale i upewnić się, że nasze przypuszczenia

---

[1]) Uwagi nasze opieramy na sprawozdaniu, umieszczonym przez uczestnika zjazdu, ks. Szkopowskiego, w №№ 108, 109, 110, 112, 231, 233 i 234 „Kurjera Warszawskiego“.

mają rację bytu. Drugi zjazd rzeczywiście się odbył i potwierdził nasze obawy co do „niebezpieczeństwa czarnego“, jakie grozi ze strony zorganizowanych prefektów naszemu szkolnictwu.

Przypominamy czytelnikom przebieg owych zjazdów i uchwały jakie na nich powzięto.

Dnia tedy 18 kwietnia r. b. odbył się pierwszy zjazd prefektów w Częstochowie. Stawiło się nań 60 ks. prefektów śmielszej natury. „Myśl urządzenia zjazdu powstała dość dawno (?) i miała być urzeczywistniona w Warszawie, ale okazało się to „*niemożliwem*“. W liczbie 60 zebranych prefektów z djecezji warszawskiej było tylko... 17! Przeor odmówił sali na obrady w klasztorze. Zgromadzeni w ciągu dwuch dni debatowali w prywatnym mieszkaniu nad programem nauki religji w szkołach elementarnych i średnich, nad stanowiskiem prefekta w szkole oraz nad potrzebą utworzenia ścisłej organizacji prefektów. Punktem wyjścia dla obrad było rozpatrzenie się w gotowym już programie, ułożonym przez grono warszawskich profesorów i zatwierdzonym już przez ministerjum oświaty wskutek starań arcybiskupa Popiela. Program dla szkół elementarnych uznano za „szablonowy i nie wnoszący żadnych nowych myśli do nauczania elementarnego“. W dyskusji nad programem dla szkół średnich zdania się podzieliły i uległ on pewnym modyfikacjom. Długo też rozprawiano o praktykach religijnych w szkołach, o moralnym stanie młodzieży, o zadaniach prefekta jako wychowawcy. Z licznych przemówień jasno zarysowuje się ton przeważający: pobożność powinna być *swobodna i niewymuszona*[1]), na prawdziwej miłości Boga i obowiązku oparta, praktyki religijne *powinny być spełniane* przez młodzież i prefekt ma obowiązek

[1]) Podkreślenia nasze.

czuwac nad tym, ażeby uczniom ułatwić je, a zarazem *pilnować*, ażeby wszyscy je spełniali[1]). Stosunek prefekta i uczniów powinien być oparty na wzajemnym zaufaniu i poczuciu honoru i słowa danego przez ucznia. Obowiązkiem prefekta jest wyrabiać w uczniu poczucie honoru i ważności danego słowa. Prefekt powinien świecić uczniom dobrym przykładem, być wzorem i brać udział we wszystkich troskach moralnych uczniów, a o ile możność pozwoli[2]) i w materjalnych". „Stanęli prefekci na gruncie jedynym dla nich, jako dla nauczycieli duchownych, na gruncie posłuszeństwa biskupom, jako podstawy jedności religijnej i kościelnej".

Po dwudniowych debatach zjazd powziął szereg uchwał, z których przytaczamy najważniejsze:

1. Mając na względzie istotne potrzeby kształcącej się młodzieży w szkołach różnego typu, potrzebę zastosowania wiedzy religijnej do rozwoju umysłowego uczniów, czas przeznaczony na wykłady religji, potrzebę podniesienia poziomu wykształcenia religijnego młodzieży, jak również niezbędne reformy w systemie nauczania, zjazd powołał komisje do opracowania programów dla szkół początkowych wiejskich i miejskich, szkół średnich różnych typów i seminarjów nauczycielskich po uchwaleniu dla rzeczonych komisji wskazówek następujących:

a) Stary Testament zredukować do zapoznania się z ideją mesjaniczną;

b) Kurs niższy katechizmu wykładać na tle historji św., ze szczególnym uwzględnieniem Nowego Testamentu;

c) Wprowadzić czytanie Pisma św. Nowego Testamentu i wyjątków z literatury kościelnej;

---

[1]) Klasyczny przykład logicznego rozumowania!

[2]) Charakterystyczne ograniczenie!

d) Przy wykładzie historji Kościoła ze szczególnym uwzględnieniem traktować dzieje Kościoła w Polsce;

e) Przy wykładzie dogmatyki i etyki uwzględniać wiadomości z apologietyki;

f) Wprowadzić apologietykę jako przedmiot oddzielny.

2. Ponieważ szkoła ma przygotowywać do życia rzeczywistego, prefekt przez naukę religji, będącej środkiem rozwoju umysłowego ucznia, nie powinien ograniczać się do kształcenia jedynie umysłu ucznia, lecz zapoznając go ze światem wiary i moralności, powinien pomagać uczniowi w wyrabianiu nałogów (!) dobrych w zakresie cnót chrześcijańskich Do tego służą:

a) Nauczanie zasad wiary i moralności;

b) Praktyki i zwyczaje religijne;

c) Stowarzyszenia uczniowskie, zawiązywane w celach religijno-moralnych;

d) Wartość osobista prefekta jako opiekuna i przyjaciela uczniów w życiu i troskach szkolnych i pozaszkolnych.

Według postanowienia pierwszego zjazdu zebrali się ponownie prefekci w liczhie 70 i w ciągu trzech dni obradowali[1]). Zaczęto od dyskusji nad stosunkiem prefekta do rad szkolnych. W tej kwestji wygłosił ks. Gacek z Kielc niezmiernie charakterystyczny referat: „Prefekt jest z urzędu członkiem rady pedagogicznej. Odpowiednio przygotowany w kierunku pedagogicznym (?), będzie brał szeroki udział w życiu szkoły. Obowiązkiem jego jest prostować niedokładne *pojęcia*,

---

[1]) Sprawozdanie z drugiego zjazdu, podane przez ks. Szkopowskiego w „Kurjerze Warszawskim", pełne jest niedomówień. Sprawozdawca nie przytacza różnych zdań w dyskusji, podając natomiast swoje przemówienia in extenso.

dotyczące *pojęć* religijnych (sic), które świadomie lub bezwiednie może wpajać kolega—nauczyciel, zawsze jednak pamiętając o utrzymaniu powagi zawodu nauczycielskiego... W stosunku do rad wychowawczych i samych wychowawców dbać będzie przez swój wpływ, aby wychowawca współdziałał z nim w urobieniu religijno-moralnym młodzieży i brał udział w praktykach religijnych, dając przykład wychowańcom". Sprawa praktyk religijnych wogóle pochłania większą część obrad drugiego zjazdu. Szeroko rozwodzono się nad mszą, spowiedzią. Ponad temi obowiązkowemi praktykami prefekt „ma swoim pełnym miłości wpływem obudzać pobożność wśród uczniów drogą praktyki dobrowolnej". „Należy podnosić ducha młodzieży przez obchodzenie uroczystości religijnych i narodowych, imienin dyrektora i kochanych przez młodzież nauczycieli[1]), szczególnie wychowawców[2]), imienin kolegów, świąt, patronów klasowych przez modlitwę lub mszę św. poza lekcjami". Należy „obchodzić po Zaduszkach anniwersarz żałobny za zmarłych dobrodziejów młodzieży, a raz do roku mszę św. za żyjących". „Obowiązkiem prefekta jest organizować wycieczki religijne, czyli pielgrzymki do miejsc, uświęconych przez tradycję religijną i narodową". Mówiono również o zakładaniu przez prefektów stowarzyszeń uczniowskich: takim stowarzyszeniem może być np. „resursa dla uczniów z gazetą, książką i zabawą". Protegować winni prefekci sokolstwo. Aby zaś uczniowie ułomni nie byli pokrzywdzeni z powodu niemożliwości odbywania wycieczek religijnych i t. p. praktyk, projektuje jeden

[1]) Czy i tych, którzy „świadomie i bezwiednie wpajają niedokładne pojęcia religijne"?

[2]) Oczywiście takich, którzy dla przykładu spełniać będą praktyki religijne.

z uczestników zachęcić ich do założenia własnej orkiestry. Szczególną opieką otaczać mają prefekci tych uczniów, którzy okażą chęć do obrania stanu duchownego. „Chłopców tych namawiać i pomagać im należy do skończenia wykształcenia przynajmniej średniego i budzić czystą intencję“, to znaczy, że nie mają oni „powodować się“ w tym razie „instynktami karjerowiczostwa“.

Poza kwestją praktyk religijnych, która stała się Leit—Motiv'em obrad drugiego zjazdu, dyskutowano nad programem wykładu religji w różnych szkołach, referowano o Stowarzyszeniu nauczycielskim, o wykładzie apologietyki i t. p.

W drugim dniu obrad zjazdu zjawił się na posiedzenie zaproszony dr. Reddie, dyrektor szkoły w Abbotsholme. Prefekci troskliwie wypytywali gościa znów o praktyki religijne, stosowane w jego szkole. Po informacjach, udzielonych w tym względzie przez anglika, upoważniony przez zebranych, przemówił ks. Szkopowski: „Jesteśmy szczęśliwi, iż mamy zaszczyt widzieć między sobą męża, tak zasłużonego dla reformy szkolnictwa całego świata, i usłyszeć jego zdanie. *My u siebie żądamy obowiązkowego nauczania religji, opierając się na ludzie, który jest religijny i tego żąda. Pragniemy oprzeć nauczanie nietylko na uczuciu, ale i na rozumie, i pragniemy godzić wyniki postępu nauki poważnej z zasadami religji. Nie godzimy się tylko na hipotezy nie stwierdzone, które przyrodnicy szczególniej starają się dogmatyzować...*

Po trzydniowych tedy obradach zapadły następujące uchwały:

1. Stwierdzając, że wszystkie szkoły w kraju są wyznaniowe, a więc obowiązane zabezpieczyć wychowańcom wszystkich wyznań wychowanie i wykształcenie religijne, zjazd wyraża przekonanie, że przestrze-

ganie pełnienia przez młodzież szkolną obowiązków religijnych jest powinnością szkoły.

2. Celem doskonałego przygotowania młodzieży, przystępującej po raz pierwszy do Sakramentów świętych, postanowiono organizować osobne po za lekcjami nauki.

3. Dla podniesienia ducha pobożności i poczucia narodowego zjazd postanawia organizowanie uroczystego obchodzenia rocznic religijnych, narodowych i szkolnych oraz nabożeństw za ofiarodawców na cele oświaty krajowej z wszczepianiem młodzieży obowiązku zwracania instytucjom publicznym zapomóg, otrzymywanych w okresie szkolnym.

4. W celu wyrobienia wśród młodzieży ducha religijnego i obywatelskiego, prefekt starać się winien o tworzenie zrzeszeń uczniowskich, bądź przez inicjatywę własną, bądź też pomagając inicjatywie innych.

5. Obowiązkiem prefekta jest zaznajamiać młodzież z zadaniami różnych zawodów, celem obudzenia powołań, odpowiadających indywidualnym zdolnościom pojedyńczych wychowańców. Oświadczających zamiar poświęcenia się stanowi duchownemu, profekt powinien otaczać szczególną opieką, polegającą na zalecaniu kończenia całkowitego kursu wykształcenia średniego, wzmacnianiu charakteru i ożywianiu ducha religijności i pobożności.

6. Po wysłuchaniu prac komisji, wybranych przez pierwszy zjazd, przyjęto:

a) Program szczegółowy dla szkół początkowych miejskich i wiejskich:

b) Podział materjału nauki religji na wszystkie klasy szkół średnich męskich i żeńskich:

c) Szczegółowy program dogmatyki i etyki, jako też historji Kościoła dla szkół średnich;

d) Uchwałę zjazdu częstochowskiego o wprowa-

dzeniu wykładu apologietyki do programu szkół średnich postanowiono uchylić;

e) Przy dalszej pracy nad układaniem programu w zakresie nauki religji mieć na uwadze całokształt nauk danego typu szkoły.

7. Prefekt przez swe osobiste przymioty i kwalifikacje winien stać się niezbędnym członkiem tych rad szkolnych, do których nie należy z urzędu.

8. Uznając konieczność łączności ze społeczeństwem w pracy religijnej i obywatelskiej, zjazd postanawia, nie tworząc odrębnego związku, przyłączyć się do Stowarzyszenia nauczycielstwa polskiego dla utworzenia przy nim koła prefektów.

Ze sprawozdania powyższego widzimy, że i na ultrakonserwatywnym żywiole księżowskim chmurna epoka wyżłobiła swe ślady. Czas już, rzeczywiście, było odświeżyć stęchliznę, jaka panowała w systemie nauczania religji w szkołach naszych. Wykład religji jest stanowczo jedną z najdotkliwszych bolączek naszego organizmu szkolnego. Póki jeszcze w całym systemie szkolnym panował wszechwładnie stary porządek, sposób nauczania religji poniekąd w sposób harmonijny dopełniał celowo prowadzone oświecanie młodzieży. Mniejsza o to, czy do tych celów posiłkowano się tak zwanym klasycyzmem, historją powszechną, czy katechizmem i historją św. Lecz teraz, gdy szkolnictwo nasze, znalazłszy się w innych, przyjaźniejszych warunkach, powinno wkroczyć na nowe tory i zerwać całkowicie ze starym porządkiem, wykład religji powinien również albo przystosować się zupełnie do ogólnego nastroju (? Red.), albo, jeżeli to jest rzeczą niemożliwą, winien być usunięty ze szkoły, gdyż sprzeczności ciągle wzrastać i potęgować się będą. Rozdźwięk między wykładami innych przedmiotów szkolnych a tak zwaną nauką religji potęguje się jeszcze i zaostrza co-

raz bardziej wskutek pedagogicznych, naukowych i innych kwalifikacji prefektów, których ogół pod tym względem dużo pozostawia do życzenia.

Niektórzy prefekci zrozumieli, że dolce far niente należy do przeszłości, że trzeba coś zrobić, bo... „zdemoralizowana" młodzież burzyć się zaczyna i występować otwarcie do walki. Tu spoczywa gieneza owych zjazdów, to skłoniło rzeszę katechetów nawet do opozycyjnego wystąpienia przeciwko zwierzchności arcybiskupa Ze sprawozdania z pierwszego zjazdu, mimo wyrazów lojalności względem władzy biskupiej, snadnie zauważyć można, że to i owo stało się „niemożliwem", że z najliczniejszej djecezji stawiło się na zjazd śmiałków aż... 17! O ile przebieg obrad pierwszego zjazdu stanowi pod pewnym względem postęp w porównaniu z tym, co było dawniej, i świadczy o pewnych dobrych chęciach ze strony prefektów zrobienia wyłomu w nauczaniu religji, o tyle drugi zjazd tchnie grubym wstecznictwem i świadczy, że nawet elita naszych prefektów nie chce, czy nie może zrozumieć stanu rzeczy.

Ujmowali nas prefekci za pierwszym razem swoim poniekąd rewolucyjnym wystąpieniem i cywilną odwagą wobec władzy arcybiskupa. Mimo nauczki, jaką odnieśli księża ze sposobu przyjęcia wysłańców wiecu księżowskiego, zgromadzili się w liczbie 60 i ośmielili się nawet program, ułożony „pod prezydencją biskupa warszawskiego" i zatwierdzony za staraniem arcybiskupa, uznać „za szablonowy i nie wnoszący żadnych nowych myśli". Wyrugować postanowili z wykładu religji rzeczy wprost krzyczące, szukali nowych dróg i t. p. Niestety, zjazd drugi nie wykazał nawet takich rzeczy. Nastąpił widocznie kompromis między władzą i śmielszemi prefektami. Zabezpieczeni ze strony grożącego stamtąd niebezpieczeństwa, ks.

prefekci otwarcie zabrali się do odegrania pierwszej roli w szkolnictwie naszym. Wyczuwszy wsteczny i klerykalny nastrój w łonie naszego społeczeństwa, postanowili z tego skorzystać i ująć w swoje ręce kierunek młodzieży. Środków ku temu postanowiono użyć wypróbowanych. Po co się głowić, zaiste, nad wymyślaniem rzeczy nowych? „*Urobienie* religijno-moralne“, pojęte w duchu średniowieczczyzny, oto ideał, jaki przyświeca naszym pedagogom w sutannach. Nad treścią zapanowała forma.

Na podstawie obrad toczonych zdajmy sobie sprawę z kwalifikacji pedagogicznych i naukowych owych odnowicieli naszego szkolnictwa, oraz przyjrzyjmy się bliżej owym środkom, zaleconym przez elitę ks. prefektów.

W przemówieniach uczestników zjazdu, szczególnie w kwestji nieszczęsnych praktyk religijnych, oraz w całości obrad rzuca się przedewszystkim w oczy brak logicznego rozumowania. Na każdym kroku dziwne skoki w motywowaniu i rozbieżności między założeniem i wnioskami. Ponieważ przemówienia znamy tylko ze streszczeń ks. Szkopowskiego, nie wiemy, czy tę logiczność mamy zapisać na conto mówców, czy też sprawozdawcy. Za ostatnim przemawiają mowy własne, podawane in extenso, i te szczególnie obfitują w tego rodzaju rażące błędy logiczne. „Pobożność powinna być swobodna i niewymuszona“, brzmi „ton przeważający przemówień“, i o trzy wiersze dalej: prefekt ma „pilnować, ażeby wszyscy spełniali“ obowiązkowe praktyki religijne! Co za gienjalne wnioskowanie z założenia, na które wszyscy się piszemy. Już nie tak rażącym pogwałceniem logiki był wniosek ks. Szkopowskiego: ponieważ „wszystkie szkoły w kraju są wyznaniowe, a więc obowiązane (?) zabezpieczyć wychowańcom wszystkich wyznań wychowanie reli-

gijne, przestrzeganie przez młodzież szkolną obowiązków religijnych jest obowiązkiem szkoły“.

Drugi zjazd pochłonęły prawie całkowicie obrady nad obowiązkowością praktyk religijnych, wypływającą rzekomo „z pobożności swobodnej i niewymuszonej“. Ks. prefekci, poczytując widocznie owe praktyki za alfę i omegę całego wychowania religijnego, wprowadzać mają różne święta, odbywać z uczniami pobożne pielgrzymki etc. Czytelnikowi zdaje się, że przebywa w czasach saskich. Naraz przy końcu zjazdu ze zdumieniem słyszy takiego rodzaju przemówienie ks. Gralewskiego: „Ani ksiądz polski niema w sobie materjału na tendencje klerykalne, ani w społeczeństwie polskim niema gruntu dla klerykalizmu“. Widocznie ks. prefekci szkół polskich są temi wyjątkami przysłowiowemi, które potwierdzają regułę!

Jak pogodzić w sposób logiczny np. takie rzeczy? Ks. Gacek twierdzi, że prefekt „odpowiednio przygotowany w kierunku pedagogicznym“, z obowiązku ma „prostować niedokładne pojęcia religijne, które świadomie lub bezwiednie może wpajać kolega-nauczyciel“. A ks. Skwara słusznie dowodzi: „Rozdźwięk pomiędzy wiarą a sercem ucznia rodzi się nietylko z zepsucia, ale również z niezgodności nauczania świeckiego i religijnego. Przy układaniu programu religji należy brać pod uwagę programy wszystkich nauk, wykładanych w szkole. Nasz średniowieczny, scholastyczny sposób wychowania oddala nas od zdobyczy naukowych nowszych“.

Najkapitalniejszym atoli przykładem rozumowania logicznego jest odpowiedź ks. Szkopowskiego, dana dr. Reddi'emu: „My u siebie żądamy obowiązkowego nauczania religji, opierając się na ludzie, który jest religijny i tego żąda“. Pomijamy trochę z punktu widzenia katolickiego podejrzany dowód koniecz-

ności obowiązkowego nauczania religji. Więc, gdyby lud nie żądał tego, możnaby zarzucić z punktu widzenia katolickiego obowiązkowy wykład religji? Czyż wobec takiego logicznego wniosku z założenia ks. Szkopowskiego nie należałoby wykluczyć wykładu religji ze szkół średnich, gdyby tego żądali rodzice uczniów? Z drugiej strony, na jakiejto zasadzie lud ma decydować w kwestjach, tyczących się kogo innego? Być może, że takie rozwiązanie sprawy jest wygodne dla księży, ale zgoła oparte na fałszywym rozumowaniu. Bardzo to łatwo prowadzić lud na pasku, krzewić wśród niego „urobienie religijno-moralne“ za pomocą wypróbowanych praktyk pobożnych, a później, kiedy ugruntują się „nałogi dobre“, które łatwo np. przybierają postać osławionego mankietnictwa, powoływać się na żądania „spraktykowanego“ ludu, wskrzeszać średniowieczną strupieszałość, szerzyć ją wśród warstw oświeconych i pod płaszczykiem tego rodzaju pobożności zaszczepiać klerykalizm w młodocianych duszach.

„Pragniemy, mówi dalej ks. Szkopowski, oprzeć nauczanie nietylko na uczuciu, ale i na rozumie i pragniemy godzić wyniki postępu nauki poważnej z zasadami religji. Nie godzimy się tylko na hipotezy niestwierdzone, które przyrodnicy szczególniej starają się dogmatyzować“. Pragnieniom tym z całej duszy przyklaskujemy, chcielibyśmy tylko wiedzieć, jakie to są nauki poważne i niepoważne, a szczególnie, aby ks. prefekci również nie dogmatyzowali w specjalności swojej, lecz opierali się na doświadczeniu i ściśle naukowych badaniach. Ks. Szkopowski w zapale krasomówczym stanowczo się zagalopował i bezwiednie wykazał niepospolite zdolności komiczne. Teolog—risum teneatis, amici! — wytyka uczonym dogmatyzowanie?! Medice, cura te ipsum!

Kilka tych uwag, nastręczających się przy od-

czytywaniu sprawozdań ze zjazdu ks. prefektów, w sposób dobitny charakteryzują przygotowanie naukowe naszych katechetów. Sami zgromadzeni w przystępie szczerości sarkali na „średniowieczny, scholastyczny sposób wychowania“ swego, „oddalający ich od zdobyczy naukowych nowszych“, wskazywali źródło braków wykształcenia swego: „Niepotrzebne nam małe seminarja dla dzieci, ale dobre szkoły ogólne, bo sztuczne hodowanie może tylko dać okaz cieplarniany“.

Takiemi „okazami cieplarnianemi“ są nasi prefekci, dzielnie rozumujący, z natchnienia zabierający głos we wszystkich sprawach naukowych, nauczając z urzędu wszystkiego i wszystkich. Pamiętamy dobrze niedawno wykoncypowane orędzie biskupów polskich, ubolewających nad szerzeniem się „nauk bezbożnych“ w szkołach średnich i wyższych. Należy się przeto chronić od zetknięcia z tego rodzaju zarazą, aprobować „Ostateczne czasy“, hodować w seminarjach duchownych „cieplarniane okazy“ i doczekać się z takiej troskliwej hodowli kwiatów niepospolitych—mankietników! Czują ten circulus vitiosus ks. prefekci, ale wybrnąć z niego nie umieją: z jednej strony toną w przesadnym stosowaniu praktyk pobożnych, sarkają na naukę, a z drugiej strony ciągnie ich coś ku owej bezbożnicy. Stąd wypłynęły nawoływania do opieki, jaką prefekci mają roztaczać nad uczniami, którzy zdradzać będą inklinację do stanu duchownego, lecz nie z pobudek karjerowiczostwa; takich uczniów należy „namawiać i pomagać im do skończenia wykształcenia przynajmniej średniego“. Szkoda, że zebrani księża tak mały nacisk położyli na sprawę przygotowania naukowego prefektów. Chcąc nauczać kogoś, trzeba ku temu mieć odpowiednie kwalifikacje i zaprząc się do sumiennej pracy. Wtedy nie będzie takiej rażącej „niezgodności nauczania świeckiego i religijnego“, na co

zwrócił słusznie uwagę jeden z referentów. Należałoby np., zamiast zużywania energji nad sprawą praktyk pobożnych, pisać możliwe podręczniki szkolne z zakresu „nauki“ religji, aby wyrugować natychmiast dotychczasowe, które z różnych powodów wołają o pomstę. Co prawda, wymaga to więcej wysiłku, niż odbywanie pielgrzymek, obchodzenie uroczyste różnych świąt i t. p. Trzeba się uczyć: upłynął wiek złoty!

Nie większe kwalifikacje wykazali prefekci i pod względem znajomości zasad pedagogicznych. Aczkolwiek jeden z referentów mówi o „odpowiednio przygotowanych w kierunku pedagogicznym“ prefektach, śmiemy o tym powątpiewać, choćby na podstawie jednego z punktów rezolucji pierwszego zjazdu: „Delegacja zakomunikuje biskupom prośbę zjazdu o wprowadzenie katedry pedagogiki w seminarjach duchownych“. Czuli więc braki swoje pod tym względem uczestnicy zjazdu, co dobitniej jeszcze stwierdzają niektóre środki „pedagogiczne“, proponowane i uchwalone na zjeździe. Np., „stosunek prefekta i uczniów powinien być oparty na wzajemnym zaufaniu i poczuciu honoru i słowa, danego przez ucznia. Obowiązkiem prefekta jest wyrabiać w uczniu poczucie honoru i ważności danego słowa“. Ależ wymaganie dawania przez dzieci słowa honoru kłóci się z elementarnemi zasadami pedagogiki! Jeszcze większym wykroczeniem przeciw pedagogice, a nawet rzeczą wstrętną pod względem moralnym, jest wniosek ks. Gacka: „Obowiązkiem prefekta jest prostować niedokładne pojęcia, dotyczące pojęć religijnych, które świadomie lub bezwiednie może wpajać kolega — nauczyciel, zawsze jednak pamiętając o utrzymaniu powagi zawodu nauczycielskiego“. Końcowe słowa rzekomo dezynfekują nieprzyjemną woń, jaka zalatuje z tego rodzaju środków „pedagogicznych“, ale postaci rzeczy nie zmieniają. W jaki to sposób wywiązywać

się ma prefekt z tego obowiązku? Badać uczniów? Podsłuchiwać? Indagować nauczycieli—kolegów? Winszujemy takich czynności, ale ich nie zazdrościmy. I znowu mimowoli powiedzieć musimy: medice, cura te ipsum! Zamiast brać na barki spełnianie tego rodzaju obowiązków, czy nie lepiej wychowawczą działalność zacząć od siebie? Ciągle się mówi o wychowaniu w duchu religijnym, ale, niestety, wychowanie] to bardzo często wykracza przeciw najelementarniejszym zasadom nauki chrześcijańskiej i pedagogiki. Zamiast propagowania łagodności, miłości, przebaczenia i tolerancji, sieje się w serca młodociane wyłączność, nienawiść i fanatyzm. Do najczynniejszych zwolenników i krzewicieli antysemityzmu w szkołach polskich, owej plagi i zakały, która smutnie świadczy o wstecznictwie naszej pedagogji, należą ks. prefekci. Żarliwość katolicka łączy się często u naszych katechetów z politykomanją: na lekcjach, z kazalnicy w kościołach ciągle spadają gromy na młodzieńców, opętanych przez intrygę żydowską i żywioły obce. W ferworze polityczno-religijnym walczy się ze „zgubnym obłędem“ za pomocą ustalonych dogmatów. „Opętał was pejsaty belzebub!“ woła z kazalnicy prefekt. W klasie używa się słów plastyczniejszych: „obłędowi“ winni są „nożowcy, bandyci i inni... żydzi“. Jeżeli zaś młodzieniaszek, sprowokowany przez namiętnego polityka w sutannie, ozwie się z protestem, poskramia się śmiałka wymyślaniem od „idjotów, bydląt, osłów“ i t. p. dosadnych zwrotów. Łagodnością bowiem i wyrozumiałością zbytnio nie grzeszą ci, którym poruczono zaszczepić w młodocianych duszach szczytne ideały nauki Chrystusa. Postrach i zniewalanie uważa się za środki, prowadzące do wyrabiania „nałogów dobrych w zakresie cnót chrześcijańskich“, a wszak przymus w tego rodzaju spra-

wach rodzi obłudę i z punktu widzenia katolickiego doprowadza do rzeczy zdrożnych: przymusowe spełnianie praktyk religijnych bardzo często bywa powodem świętokradztwa. Wszak chyba o tym powinni wiedzieć nasi ks. prefekci, jeżeli już nie są zdolni odczuwać wolności sumienia i z całą zaciekłością, jak świadczy drugi zjazd, chcą gwałtem zdusić młodzieńców opornych. Obawiamy się tylko, czy wskutek tego nie będzie jeszcze więcej w tym roku szkolnym zatargów między prefektami a młodzieżą, jakie przytrafiały się sporadycznie w roku ubiegłym: wszak gwałt się gwałtem odciska!

Jakież są tedy pozytywne skutki dwuch pierwszych zjazdów ks. prefektów? Gdyby uchwały zjazdów wprowadzono w życie, aczkolwiek pod pewnemi względami wnoszą one coś nowego, nie kroczą jednak z duchem czasu i palącą sprawę wykładu religji w szkole rozstrzygają połowicznie, a nawet w niektórych razach cofają ją wstecz.

Cieszymy się niezmiernie, że nareszcie może znikną owe podręczniki do historji św. Kozłowskiego i Sokolika, różne katechizmy, historja kościoła Kowalewskiego i inne. Pomijając styl barbarzyński, napotykamy w nich rzeczy, które zgoła nic wspólnego nie mają ze „świętością“. Stary Testament ma być wogóle zredukowany do zapoznania uczniów z ideją mesjaniczną. A więc może nareszcie doczekamy się usunięcia z podręczników szkolnych budujących niezmiernie historji o oszukańswie ociemniałego ojca i brata przez Jakóba z pomocą matki, o Józefie i żonie Putyfara, o przygodach miłosnych jurnego Samsona i Dawida i t. p. Znikną więc może takie „święte“ rzeczy: „Zabrali (Izraelici, wychodząc z Egiptu) wiele naczyń złotych i srebrnych i wiele szat kosztownych, które

z rozkazu Boga byli pożyczyli u Egipcjan“ [1]). Albo— „Gdy (prorok Elizeusz) przybliżał się do miasta, dzieci małe wyszły z miasta i naśmiewały się ze sługi Bożego, mówiąc: „Wstępuj, łysku! wstępuj, łysku!“ Prorok rzucił na nie przekleństwo w imię Pańskie, i zaraz Pan Bóg ukarał je, gdyż dwa niedźwiedzie wyszły z lasu i roztratowały z nich czterdzieści i dwoje“ [2]). Redakcja tego wstrętnego podania biblijnego jeszcze lepsza u Sokolika, który uważał za stosowne podlać ją sosem pedagogicznym: „Duch Eljasza i moc czynienia cudów przeszły na Elizeusza. Świadczą o tym następujące wypadki: Gdy Elizeusz wchodził do Betelu, wybiegły z miasta dzieci i naśmiewały się z proroka, wołając: „Wstępuj, łysku! wstępuj, łysku!“ Elizeusz, nie przewidując nic dobrego z tych zuchwałych dzieci, rzucił na nie przekleństwo i zaraz z lasu wyszły 2 niedźwiedzie, które rozszarpały z nich 42“ [3]). Może i katechizm mniej się będzie kłócił z t. zw. zdrowym sensem [4]). Przy wykładzie Nowego Testamentu może już nie będzie mowy o czarnoksiężniku Szymonie, unoszącym się w powietrzu, o opętanych przez czarta i t. p. Przy wykładzie historji kościoła znikną może tego rodzaju objaśnienia zjawisk dziejowych, że przyczyną reformacji były grzeszne żądze, któremi zły duch opętał Lutra: że źródłem Wielkiej rewolucji była niewiara; może nie będzie ochrony „świętej“ inkwizycji, na której wspomnienie dusza się wzdryga i t. p.

Na pierwszym zjeździe postanowiono wprowadzić do wykładu szkolnego apologietykę w celu zwalczania

[1]) Kozłowski. Stary Testament, str. 71.
[2]) Ibidem, str. 167.
[3]) Sokolik. Stary Testament, str. 89.
[4]) p. artykuł w „Nowych Torach“ (№ 3) p. t. „Wrogowie dzieci“.

niewiary. Po namyśle odrzucono ten projekt na zjeździe drugim i słusznie. Nie zaradzi apologietyka, bo niestety, nad czym ubolewali w słynnym orędziu biskupi polscy, „bezbożne nauki“, wykładane w szkołach średnich i wyższych, w rodzaju fizyki, historji, przyrody, logiki, medycyny, nie chcą uznać czarnoksiężnika Szymona, nie uznają opętania przez djabła, połknięcia Jonasza przez wieloryba, powyższego uproszczonego wyjaśnienia złożonych zjawisk dziejowych etc. Rozumiał to dobrze ks. Gralewski. Proponował on zastąpienie apologietyki nauczaniem dogmatyki specjalnej podstawowej, „ażeby uniknąć poruszania rozmaitych zarzutów przeciwko wierze i *bronienia jej mniej lub więcej szczęśliwie*“. Słusznie! Lepiej przechodzić dogmatykę, trzymając się uświęconej powagą tylu wieków zasady—credo, quia absurdum est—niż z wątpliwym skutkiem borykać się z „bezbożnemi“ naukami.

Poza temi rezultatami zjazdów nie widzimy nic pocieszającego. Przeciwnie, środki, tyczące się „urobienia religijno-moralnego“, które głównie absorbowały umysły ks. prefektów, według naszego mniemania, zawracają w stare łoże nowe fale i świadczą o krótkowidztwie naszych księży.

Cóż bowiem za rozczulający przedsmak harmonji przyszłości dają nam odczuć ks. prefekci. Wyobraź sobie, czytelniku, rzesze uczniowskie pod przewodnictwem wychowawców i nauczycieli, z prefektem na czele odbywające praktyki pobożne, ciągle przystępujące do spowiedzi, obchodzące uroczyście święta patronów klasowych, imieniny ukochanych i „spraktykowanych“ wychowawców, pielgrzymujących do licznych miejsc cudownych w kraju i poza krajem. W wolnych chwilach od zdobywania tego rodzaju „nałogów dobrych“ uczniowie w resursie, założonej przez pre-

fekta, rozkoszować się będą budującą lekturą „Żywotów świętych“, „Ech trąby sądu ostatecznego“, „Żywotem Matki Boskiej“ ojca Prokopa, „Scierkami do utarcia gęby zatwardziałemu grzesznikowi“, Dzwonka częstochowskiego“, „Wiadomości pasterskich“, „Kroniki rodzinnej“, „Roli“, Marjawity“ i t. p.; czasem poważniejszy chłopiec zapomni o świecie, zatopiwszy się w „Psychologję rewolucji francuskiej“ Choińskiego, wydaną w „Bibljotece dzieł chrześcijańskich“, albo w ornitologiczno-literackim studjum biskupa Niedziałkowskiego p. t. „Dlaczego w naszej poezji niema słowików“. Z dziedziny książek naukowych w takiej bibljotece uczniowskiej prym trzymać będą książki w rodzaju elukubracji ks. Dębickiego p. t. „Bankructwo wiedzy“.

Poza tym obrokiem duchowym i umysłowym gorliwi opiekunowie młodzieży postarają się o zbożne rozrywki. Teatra amatorskie, złożone z uczniów, wykonywać będą misterja, poważne moralitety i lżejsze rzeczy, np. pantominy: „Opętanie uczniów przez pejsatego belzebuba“, „Srogie męki grzesznika, ociągającego się ze chrztem św“ [1]). W antraktach orkiestra, składająca się z kulawych uczniów, wykonywać będzie poważne hymny religijne, wesołe pastorałki i t. p. Spokój zapanuje w uczelniach całkowicie. Wszak cza-

---

[1]) W ubiegłym roku szkolnym byliśmy świadkami ciekawej relacji, jaką zdawał uczeń klasy 4-ej o wykładzie prefekta Z racji Sakramentu Chrztu św. szeroko rozwodził się katecheta o opętanych przez djabła, który może opętać zarówno ciało, jak i duszę krnąbrnego grzesznika, ociągającego się z chrztem (nb. grzesznikiem owym zazwyczaj bywa niemowlę). Opętany na ciele przez biesa cierpi męki straszne, np. chodzi po suficie. Niestety, uczeń ów nie pamiętał, jakie, wedle nauki prefekta, wyprawia harce bies figlarny z duszyczką niemowlęcia, kiedy ją opęta.

su wprost nie starczy na wykłady „nauk bezbożnych“. Dalibóg, żałuje człowiek, że się zestarzał i radby teraz odmłodnieć cudownie, aby powrócić na ławę szkolną i użyć tych wszystkich rozkoszy.

Ale żarty na stronę! Zjazdy prefektów dały nam jeden bardzo poważny rezultat. Przekonać się z nich można dowodnie o zachłanności naszych prefektów, z jaką chcą ująć w swe ręce ster szkolnictwa polskiego, o ich wstecznych, klerykalnych zakusach. Poważne „czarne niebezpieczeństwo“ zagraża kiełkującym dopiero uczelniom naszym. Początek roku szkolnego dowiódł, że zorganizowani pedagogowie w sutanach występują do walki, że po kilku, rzekomo z powodu braku czasu, wchodzi do jednej szkoły. Czas wyświetli jeszcze lepiej ich zamiary i sposoby działania.

Przed owym „czarnym niebezpieczeństwem“ chcielibyśmy ostrzec wszystkich, komu na sercu leży sprawa naszego szkolnictwa, a przedewszystkim grono nauczycielskie.

„Trzeba z żywemi naprzód iść!“—oto hasło nasze. Gdy kto paraliżować nas w tym będzie, znajdzie ze strony naszej odpór. Dopóki tedy

Chcecie stać na głowach braci
Ciałem-formą, która kuta
Od tysięcy lat we świecie,
Choć spróchniała duchy gniecie,
Dla was święta tym, że stara,—
To my młodzi
Jutrzenkami i błyskaniem,
Charonowej waszej łodzi,
Pełnej trupów—poprzek staniem!

Jan Michalski.

Wiadomości z ruchu pedagogicznego zagranicą.

A) Postanowienia władz szkolnych.

— Rada miasta Stutgartu postanowiła, aby wszyscy uczniowie szkół ludowych otrzymywali podręczniki i pomoce naukowe *bezpłatnie*.

— Rada szkolna kantonalna Zurychu pragnie przyozdobić książki do czytania dla szkół ludowych obrazkami wartości artystycznej; w tym celu rozpisano odpowiednie konkursy, zaczynając od obrazków do książki dla klasy trzeciej szkoły początkowej.

— *Projekt nowego prawa w kantonie Vaud* (w Szwajcarji) zawiera następujący artykuł *co do nauczania religji:*

„W każdej szkole religja wykłada się jako przedmiot *nadobowiązkowy* dla dzieci, których rodzice sobie tego życzą; wykład ten ma być zgodny z zasadami chrześcijańskiemi i prowadzony niezależnie od przedmiotów nauczania obowiązkowego. Nauczanie to polega głównie na rozważaniu, głównie ze stanowiska wychowawczego, opowiadań ze starego i nowego testamentu. Godziny na ten cel poświęcone powinny być tak wybrane, aby dzieci, które do nich nie należą, nie ponosiły przez to żadnej szkody. W zasa-

dzie wykład ten prowadzi nauczyciel. Może on jednak wyrazić życzenie, aby go od tej pracy uwolniono. W tym wypadku gmina, w porozumieniu z pastorem i radą wychowawczą, inaczej zaradzi potrzebie".

— *Nowe prawo szkolne w Japonji.* Na początku r. b. parlament w Tokio przyjął następujące prawo co do organizacji szkolnictwa:

„Nauczanie jest bezpłatne i obowiązkowe dla dzieci od lat 7 do 14. Przez pierwsze cztery lata mają się uczyć tylko języka japońskiego i chińskiego. Przez cztery następne do programu wchodzi angielski. Opuszczając szkołę początkową, dzieci powinny czytać po angielsku i o ile można mówić w tym języku".

B) Stowarzyszenia i zjazdy nauczycielskie.

Stowarzyszenie sztuki w szkole. Ruch w dziedzinie wychowania estetycznego, zapoczątkowany przed kilku laty w Niemczech i tam rozwijający się bardzo żywo, obecnie znajduje zwolenników w innych krajach, a między innemi w Belgji. W mieście Louvain powstało świeżo towarzystwo, mające na celu „kształcenie estetyczne uczniów wszystkich zakładów naukowych i we wszystkich przedmiotach programu". Do towarzystwa tego należą profesorowie, miłośnicy sztuki i wydawcy; postara się ono stopniowo gromadzić zbiory artystyczne, oraz książki, z których nauczyciele będą mogli zaznajomić się z historją sztuki, oraz z metodą objaśniania arcydzieł wobec uczniów. Utworzy także biuro porad we wszystkich kwestjach wychowania estetycznego. Wydawać będzie sprawozdania i katalogi, oraz wypożyczać członkom swym rysunki i obrazki, potrzebne do lekcji. Urządzać też będzie wykłady dla nauczycieli i postara się

im udostępnić kursa sztuki w Leodjum i Brukseli. Wreszcie zorganizowało już stałą wystawę w Louvain.

Przy tych wszystkich udogodnieniach składka członków jest bardzo niska: wynosi bowiem franka rocznie.

Drugi zjazd austryjackiego towarzystwa „*Opieki nad dziećmi słabego umysłu i epileptykami*“ odbył się w Wiedniu d. 7 kwietnia 1905 r. Przed rozpoczęciem dyskusji uczestnicy, których liczba wynosiła przeszło stu, zwiedzili specjalną wystawę, dotyczącą wychowania dzieci słabego umysłu. Na wystawie tej przedstawiły się wszystkie znaczniejsze zakłady wychowawcze Austrji przedlitewskiej; okazały one znaczny postęp w tej dziedzinie. Były tam liczne fotografje i portrety i poszczególnych typów i całych grup dzieci niezdolnych, roboty własnoręczne tych dzieci, zeszyty i t. p. Prof. Cada z Pragi przedstawił zbiór dzieł z tej dziedziny w języku czeskim, dając poznać giermańskim po większej części uczestnikom bogactwo literatury naukowej czeskiej.

Po południu tegoż dnia nauczyciel głuchoniemych Cassimir z Würzburga wygłosił pierwszy odczyt: „*Ruchome obrazy poglądowe*“. Obrazy takie, na których przedstawione figury mogą się poruszać, mają na celu pobudzić uwagę dzieci nienormalnych i uczynić im treść opowiadania dostępniejszą. Następny odczyt wygłosił Dr. Spinette p. t. *Człowiek słabego umysłu wobec prawa.* Domagał się on w imię sprawiedliwości zmian w istniejącym kodeksie karnym, a mianowicie:

a) W prawie karnym: Przestępcy słabego umysłu nie powinni być zamykani w więzieniach lub zakładach dla obłąkanych, lecz w specjalnych zakładach pracy i ratunku, zakłady te pozostawać powinny pod opieką lekarzy psychjatrów. Czas zamknięcia można

określić zależnie od wypadków, niekiedy przedłużyć do końca życia.

b) W prawie cywilnym: Każda osoba słabego umysłu winna mieć swego kuratora, który wszystkie jej sprawy załatwia. Zarobki i pensje osób słabego umysłu należy opierać na podstawach prawnych. Słabi umysłowo winni być wolni od służby wojskowej i od wszystkich obowiązków obywateli pełnoletnich.

Inny mówca, nauczyciel Schiner z Wiednia, mówił o „*Organizacji szkoły pomocniczej*“ dla dzieci niezdolnych. Według niego powinien to być samodzielny zakład publiczny, do którego dzieci powinny uczęszczać obowiązkowo; po ukończeniu zaś takiej szkoły mogą być oddawane do innych zakładów, np. szkół rzemieślniczych, lecz nie pozbawione kierunku pedagogicznego. Dr. Herfort z Pragi mówił o *Instytutach dla słabych umysłowo,* które (w przeciwieństwie do szkół pomocniczych) przyjmować winny wszystkie kategorje dzieci nienormalnych. Inne odczyty dotyczyły bądź metodyki nauczania tych dzieci, bądź historji zakładów specjalnych, oto ich tytuły: 1) *Z historji kształcenia słabych umysłowo.* 2) *Choroby uszu, nosa i jamy ustnej u słabych umysłowo.* 3) *Historja metod nauczania słabych umysłowo.* 4) *Nauczyciel w szkole pomocniczej.*

Wogóle zjazd ten dowiódł wielostronnego zainteresowania sprawą zarówno Niemców, jak pobratymczych nam Słowian tak, że czytając sprawozdania, mimowoli doznajemy przykrego uczucia, że u nas, pomimo kilkakrotnego wezwania dr. Ołtuszewskiego i Gawrońskiego, ogół jest dotąd tak obojętny co do wychowania dzieci nieszczęśliwych, a przecież dających się rozwinąć przy pewnych specjalnych staraniach.

Sprawa polepszenia bytu nauczycieli była w ostatnich miesiącach często poruszana na zjazdach nauczy-

cielskich w Niemczech i we Francji. Na jednym z takich zjazdów w Limoges zebrali się nauczyciele z całego departamentu, wykładający w t. zw. szkołach początkowych wyższych (écoles primaires supérieures) i zwrócili uwagę na niesprawiedliwość, jaka im się dzieje, gdy wymagają od nich kwalifikacji i pracy takiej samej, jak od nauczycieli szkół zawodowych i średnich, a mimo to płace ich są daleko niższe. Postanowiono tam cały szereg żądań, z których przytaczamy najważniejsze:

1) Zrównanie płacy nauczycieli szkół elementarnych wyższych z temi, jakie pobierają nauczyciele szkół handlowych.

2) Zrównanie płac nauczycieli miejskich i wiejskich.

3) Równe wynagrodzenie mężczyzn i kobiet.

4) Uproszczenie progranów egzaminu na świadectwo nauczycielskie.

5) Nauczyciele szkół elementarnych wyższych winni posiadać wszystkie te prawa i przywileje, których używają nauczyciele szkół średnich.

6) Nauczyciele wszelkich kategorji nie będą dawali pod żadnym pozorem więcej nad 16 godzin lekcji tygodniowo i 4 godziny dozoru (razem 20 godzin na tydzień zajęcia w szkole).

Zjazd nauczycieli niemieckich odbył się w Monachjum podczas Zielonych Świątek t. j. 5 i 6 czerwca r. b. W zebraniu tym uczestniczyli nauczyciele z całych Niemiec nietylko jako członkowie pojedyńczy, lecz i jako korporacje oddzielne: wszystkie niemal miasta i stowarzyszenia wysłały swych delegatów. Stąd zjazd ten właściwie stanowił szereg zebrań, które obradowały jednocześnie, jakby oddzielne sekcje jednego towarzystwa. Program w głównej swej i ogólnej części obejmował trzy tematy.

1. Niemiecka szkoła ludowa na początku XX wieku. Referent Dr. T. Ziegler, profesor uniwersytetu w Strassburgu.

2. Sprawa szkół międzywyznaniowych (Simultanschule). Referent: F. Gärtner z Monachjum.

3. Sprawa nauczycielek. Referent: Laube z Chemnitz.

Pozatym obradowały oddzielne:

1. X. Wolne towarzystwo pedagogiki filozoficznej.

2. Zebranie przewodników kursów wakacyjnych, wykładów i odczytów dla nauczycieli.

3. Ogólne zebranie zjednoczonych towarzystw oceny książek dla młodzieży.

4. Zebranie niemieckie towarzystwa im. Pestalozziego.

5. Zebranie „Niemieckiego towarzystwa nauczycieli przyrodoznawstwa“.

6. Zebranie „Zwolenników nowej metody rysunku“.

7. Zebranie nauczycieli stenografji i t. d.

Obok dyskusji ze zjazdem była połączona wystawa pomocy naukowych, oraz zwiedzanie urządzeń szkolnych w Monachjum, a trzeba wiedzieć, że miasto to pod względem higjenicznym, a nawet zbytkownego urządzenia swych szkół trzyma prym w całych Niemczech.

Na wystawie były przedstawione:

1. *Budynek szkoły*, zawierający: 16 sal szkolnych, 3 sale rysunkowe, 1 salę do nauk przyrodniczych, 1 pomieszczenie dla żywych okazów poglądowych (zwierzęta w akwarjach, terarjach i t. p.), 1 ogród szkolny, 1 zbiór pomocy naukowych, 3 warsztaty szkolne do obrabiania drzewa i metalu, 1 kuchnię szkolną ze spiżarnią, 2 sale gimnastyczne, 1 urzędzenie kąpielowe, 1 infirmerję.

Jako uzupełnienie szkoły początkowej były demonstrowane: ogródek dziecięcy, szkoła pomocnicza (dla dzieci słabych umysłowo), zakład wychowawczy dla kalek, zakład głuchoniemych, instytut ociemniałych, praca ręczna chłopców, przytułek dla chłopców i dziewcząt, kolonje letnie i t. d.

2. *Obowiązkowa szkoła dopełniająca dla dziewcząt*, w której obok innych urządzeń przedstawiono: 1) bibljoteczkę książek dla młodzieży, 2) wzorową bibljotekę dla nauczycieli, 3) dział historyczno-pedagogiczny.

3. *W miejskiej szkole przemysłowej* przedstawiono szkoły fachowe dla ślusarzy, stolarzy, introligatorów, tokarzy, szklarzy, kupców, mularzy, siodlarzy, kowali, tapicerów, garncarzy, zegarmistrzów, stelmachów i t.d.

Już z tego wyliczenia widać, jak bogatym był materjał zarówno dyskusji, jak pokazów w Monachjum, więc też, poprzestając w tym miejscu na niniejszej krótkiej notatce, pozwolimy sobie niebawem w osobnych artykułach powrócić do niektórych punktów podanego wyżej programu, a nawet do treści niektórych referatów, przedstawiających wiele ciekawego materjału.

Szóste ogólne zebranie krajowego towarzystwa pruskich nauczycielek ludowych w Altonie. Nauczycielki niemieckie są bardziej przez prawo i zwyczaj pokrzywdzone, niż ich koleżanki w innych krajach; gdy gdzieindziej w uznaniu zdolności pedagogicznych kobiet korzystają chętnie z ich pracy w szkołach rozmaitych typów, w Niemczech nawet w mieszanych szkołach początkowych, w szkołach żeńskich wszystkie niemal posady zajmują mężczyzni, gdy nauczycielki są dopuszczane tylko wyjątkowo na miejsca podrzędne, nie mogą też zdawać egzaminów, dających prawo nauczania w szkołach średnich lub samodzielnego prowadzenia

szkoły (egzamin dyrektorski). Taki stan rzeczy oburza żywioły bardziej postępowe, więc też w ostatnich czasach wszczął się ruch silny ku rozszerzeniu praw kobiet-nauczycielek i sprawa ta weszła między innemi na porządek dzienny zjazdu w Monachjum. Zanim to jednak nastąpiło, wywołała ona bardzo żywą polemikę w prasie pedagogicznej, która naogół biorąc sceptyczne zajmowała stanowisko wobec żądań nauczycielek. Nawet postępowe pisma pedagogiczne (Neue Bahnen. Pëdagogische Reform) w artykułach swych wyrażały obawę, czy zwiększenie iłości nauczycielek w szkołach wyjdzie tym szkołom na dobre, zarzucając kobietom wogóle, a w szczególności nauczycielkom, konserwatyzm, stojący na przeszkodzie postępowym dążeniom nauczycieli. Że te zarzuty oparte były po większej części na niesprawiedliwych uprzedzeniach, tego dowodem między innemi zjazd nauczycielek pruskich w Altonie, gdzie przeciwnie okazało się, jak żywy mają one interes dla szkoły i jej postępu. Zjazd ten (szóste zebranie ogólne stowarzyszenia) miał miejsce 9 kwietnia r. b. i w programie swym mieścił między innemi referaty: *Kształcenie nauczycielek ludowych*. Po przedstawieniu obecnego stanu rzeczy przez referentkę, p. Schmidt z Wrocławia, wywiązała się dyskusja, której wynikiem były następujące postanowienia: „*Przygotowanie nauczycieli i nauczycielek powinno być równe*. Nabywać je mogą bądź w specjalnych seminarjach żeńskich, bądź we wspólnych dla nauczycieli i nauczycielek. *Seminarja powinny więcej niż dotychczas być szkołami zawodowemi*. W ostatnim roku pożądany jest wykład nauk społecznych. Seminarjum powinno się opierać na szkole, dającej uczniom dobre wykształcenie ogólne. Najlepszą taką podstawę dałaby szkoła realna, na którą należy przekształcić dzisiejsze szkoły żeńskie. Seminarjum powinno mieścić

w swym programie jeden język obcy (nowożytny) jako obowiązkowy, drugi język nowożytny i łacinę jako nieobowiązkowe. Kurs seminarjum ma trwać 3 lata. Wykład powinien spoczywać w rękach sił nauczycielskich z wykształceniem seminaryjnym i uniwersyteckim. Nauczycielka musi być dopuszczona do 2-go egzaminu, musi być dla niej też dostępny egzamin do szkół średnich i dyrektorski, o ile będzie on wymagany od nauczycieli. Świadectwo nauczycielskie daje prawo wstępu do uniwersytetu". 2) *O działalności komisji pracy społecznej* mówiła p. Stelter z Gdańska. Wydział ten do zadań swych zalicza zwalczanie alkoholizmu, krzewienie czystości obyczajów, opiekę nad ubogiemi dziećmi. Referentka zachęcała nauczycielki do udziału w tej pracy i wogóle do pracy wychowawczo-społecznej. Jednym z celów wydziału będzie na przyszłość otworzyć nauczycielkom wstęp do gminnych zarządów szkolnych. 3) Panna Jorden z Mülhuzy mówiła o *wychowaniu estetycznym*. 4) P. Toussaint z Berlina poruszyła sprawę *sztuki dla ludu*. Zgromadzenie przyjęło następujące wnioski referentki:

1. Udostępnienie sztuki ludowi ma wyższy cel społeczny. Podniesie ono wartość życia i zwróci ludzi do wrażeń czystych i prawdziwych. Ta czystość i prawdziwość wrażeń powinna znaleźć wyraz w życiu i działaniu ludu.

2. Najważniejszemi środkami do pielęgnowania sztuki wśród ludu są:

a) bibljoteki i czytelnie ludowe;

b) udostępnienie muzeów przez odpowiednie objaśnienia i przez oddzielne wystawy. Czasowe wystawy arcydzieł w uboższych miastach i gminach;

c) wystawy wędrowne i stałe składy dobrych i tanich książek, nut i dzieł sztuki;

d) rozrywki dla ludu;

e) tanie a dobre przedstawienia teatralne;

f) organizowanie kółek śpiewaczych;

g) zakładanie domów gminnych z placami do gimnastyki i zabaw, halami, ślizgawkami, szkołami pływania;

h) ochrona narodowych dzieł sztuki i pomników od zniszczenia.

3. Aby te środki zastosować konieczną jest pomoc pieniężna ze strony państwa i gminy.

4. Udostępnienie sztuki dla ludu jest zadaniem wszystkich ludzi wykształconych, głównie jednak nauczycieli, duchownych, zarządów instytucji przemysłowych, handlowych i społecznych.

5. Nadewszystko jednak każdy, kto zna potrzebę wychowania estetycznego ludu, musi sam się kształcić w tym kierunku.

Obrazy w nauczaniu przyrodniczym. Sprawa ta była przedmiotem dyskusji na zebraniu „*Towarzystwa przyjaciół szkolnictwa i wychowania narodowego*“ w Hamburgu 2 maja r. b. Po odczycie Konrada Höllera i żywej dyskusji przyjęto następujące wnioski:

1. Wszystkie obrazy, używane przy nauczaniu, powinny mieć wartość artystyczną.

2. Obrazy powinny być estetycznym przedstawieniem przedmiotu.

Należy więc odrzucić takie obrazy, które obok całkowitego przedstawienia osobnika podają różne szczegóły morfologiczne i anatomiczne.

3. Obrazy powiny być biologiczne (? Red.) (poszczególne tablice anatomiczne są dopuszczalne tylko przy nauce zoologji) [1]).

[1]) Słowa w nawiasie były wnioskiem prelegenta, który nie przeszedł do uchwały.

4. Obrazy powinny tylko wówczas służyć za punkt wyjścia przy omawianiu przedmiotu, gdy przedmiot ten nie może być uczniom pokazany w naturze. Takie przedmioty jednak nie powinny stanowić treści lekcji na stopniu niższym.

5. Zamiast gotowych tablic morfologiczno-anatomicznych należy wprowadzić rysunki schematyczne, powstające w oczach ucznia, o ile można przy jego współudziale.

6. Przy powtórzeniach należy wszędzie dawać pierwszeństwo przedstawieniu rysunkowemu nad słownym, gdzie tylko rysunek może znaleźć zastosowanie.

Nowe stowarzyszenia nauczycielskie w Czechach. W ojczyźnie Komeńskiego ruch pedagogiczny jest bardzo żywy, jakkolwiek mniej u nas mówi się o nim i pisze, niż o szkołach francuskich lub amerykańskich. A szkoda, bo od Czechów wiele moglibyśmy się nauczyć nietylko pod względem naukowym lecz i społecznym, gdyż położenie nasze w wielu razach bywa podobne.

Pedagog postępowy czeski prowadzi walkę o szkołę na dwa fronty: z jednej strony musi ją chronić od zaborczych żywiołów giermanizacyjnych, zaznaczając na każdym kroku swą odrębność narodową i nie dając niemczyć swych dzieci; z drugiej — walczyć też musi z potworem wstecznictwa, podtrzymywanym przez partje konserwatywne, obawiające się jak ognia postępu szkoły. Że z walki pedagog czeski umie wyjść obronną ręką, tego dowodem między innemi zwiększająca się ciągle ilość stowarzyszeń pedagogicznych czeskich. W roku bieżącym, jubileuszowym dla szkoły czeskiej, gdyż obchodziła ona 25-lecie *Macierzy szkolnej czeskiej* instytucji istotnie dzielnej i bardzo zasłużonej we względzie podniesienia szkolnictwa, powstały dwa towarzystwa o szerszym zakresie. Pierwsze t. zw. *Jednota Ko-*

meńskiego, na którego czele stoi Konrad Pospišil[1]), a głównemi współpracownikami są prof. Franciszek Čada[2]) i prof. Drtina, autor broszurki p. t. *Ideały wychowania*, tłumaczonej na język polski, obejmuje całe nauczycielstwo od szkoły początkowej aż do uniwersytetu. W pracy swej towarzystwo ma się opierać na zasadach wiedzy ze wszystkich dziedzin nauki wychowania i dążyć do zreformowania szkolnictwa w ich duchu. Program bardzo obszerny, mieści między innemi następujące punkty: organizacja szkoły początkowej i szkół dopełniających, reforma szkoły miejskiej i jej rozszerzenie, tworzenie szkół pomocniczych dla dzieci słabego umysłu, reforma rad pedagogicznych, reorganizacja szkółek macierzyńskich (rodzaj ochron), reorganizacja kształcenia dziewcząt, reforma szkół średnich, reorganizacja uniwersytetów, nauka gimnastyki, sprawa warunków higjenicznych w szkole, sprawa lekarzy szkolnych, pracy ręcznej i t. d,

Drugie towarzystwo ma cel tylko jeden—wytworzenie *stałego muzeum pedagogicznego czeskiego*, gdyż dotychczas bywały tylko niewielkie zbiory lub wystawy szkolne, które nie mogły zaspokoić wszystkich potrzeb nauczycieli, pragnących iść z postępem w swej specjalności. Towarzystwo to zawiązało się w Pradze d. 9 czerwca i nosi tytuł: *Společnost českého musea paedagogického*. Na czele stoi również prof. Drtina. Muzeum zamierzone ma się składać z trzech części: 1) *Część historyczna*, przedstawiająca całkowity rozwój szkolnictwa czeskiego od czasów najdawniejszych do chwili obecnej: 2) *Stała wystawa szkolna*, zaznajamiająca ze spółczesnym stanem szkolnictwa w dziedzinie urządzeń i sprzętów szkolnych, pomocy naukowych, podręczników i t p.;

---

[1]) Czytaj: Pospiszyl.

[2]) Czytaj: Czada.

3) *Bibljoteka pedagogiczna*, dająca możność nauczycielom kształcić się ciągle w swym zawodzie.

Aż zazdrość bierze, pisząc o tym! Wszak i w Warszawie w czerwcu mówiliśmy o zorganizowaniu podobnego muzeum, do którego podstawę dały już zbiory Blocha, oddane na użytek publiczny; ale dlaczegóż nawet drugie posiedzenie, zapowiedziane w dni kilka po pierwszym, dotychczas nie przyszło do skutku?

A. S.

Z LITERATURY.

„Kind und Kunst“. *Miesięcznik poświęcony sprawie sztuki w życiu dziecka.*

„Ideałem i celem naszych dążeń jest silna, energiczna osobowość, która przedewszystkim potrafi wychowywać samą siebie w kierunku dobra i piękna, piękna w znaczeniu nietylko duchowym, lecz jednocześnie w kierunku fizycznym i cielesnym“.

W tych słowach mieści się cały program pisma, charakterystyka jego zadań: „Kind und Kunst“ służy więc sprawie piękna i wychowania.

Zasób materjału, którym się posługuje, rozpadada się na kilka działów: jeden z nich stanowią powiastki, wierszyki, bajki, utwory sceniczne, jednym słowem literatura dziecięca, Dalej znajdujemy nieco materjałów do badań nad dziećmi w zakresie upodobań artystycznych i twórczości: tu należą rysunki, ilustracje, wyroby z plastiliny, listy dziecięce, nawet próby utworów literackich.

Dalej jeszcze dział pedagogiczny w zakresie wychowania estetycznego, a zatym szereg artykułów o najlepszych sposobach kształcenia różnorodnych uzdolnień i upodobań artystycznych. Dział sprawo-

zdawczo-informacyjny zapoznaje czytelnika z tym, co już tu i owdzie zrobiono w zakresie wychowania estetycznego, jakie wydano w tym kierunku książki. Nakoniec dział, jeśli można go tak nazwać, praktyczny obejmuje wzory haftów i robót, opisy gier, zabaw i t. d.

Nad niektóremi z tych poszczególnych działów zatrzymam się nieco dłużej.

W literaturze dziecięcej spotykamy się wyłącznie z pierwiastkiem fantastycznym; przeważają bajki, a pozatym nawet każde opowiadanie, każdy utwór sceniczny, powiastka, wszystko nosi wybitne piętno fantastyczne. Nawet wówczas, gdy się mówi o istotnych wydarzeniach, o rzeczach realnych, o sławnych ludziach, przenosi się to wszystko w ułudną krainę legiendy, ubiera się w szatę nieuchwytnej jakiejś tajemniczości. I tak np. w jednym z numerów (№ 7) jest „Legienda“ o Beethowenie; nie wymieniono nawet nazwiska mistrza, (ubocznie tylko — jako podpis pod jego wizerunkiem) natomiast opowiada się o nim, jak o jakimś tajemniczym, zjawiskowym duchu, który miewał koncerty w otoczeniu skrzydlatych aniołów! Biedny Beethowen! Jego gienjusz, głębia talentu i bogactwo środków nie wystarczają do wielkości i sławy! Potrzeba mu jeszcze interwencji aniołów! Taki nałóg fantazjowania wytwarza w ogólnym nastroju pisma pewną niepożądaną jednostronność. Gdybyż choć znalazła się jakaś przeciwwaga w oryginalności pomysłów. Niestety, oryginalności brak zupełny; spotykamy znowu, jak świat starą, bajkę o „Czerwonym Kapturku“, uscenizowane „Cztery pory roku“, powiastki o „Gwiazdoszu“, o „Księżniczce, zamienionej w złotą rybkę“ i t. d. i t. d. W dodatku sentymentalizm. Prawie każda powiastka kończy się: verheirateten sich, und waren immer glücklich!“ — Cały zasób literatury dziecięcej, podany nam w „Kind u. Kunst“ jest

pod względem artystycznym przeciętnej miary, pod względem koncepcji nie wyróżnia się ani polotem, ani oryginalnością. Zrobiłabym jeden wyjątek. W № 4 znajduje się krótka opowieść fantastyczna o księżniczce ze złotemi skrzydłami. (Autor Will Vesper).

Ikanta była piękną, młodą, bogatą, ale nie była szczęśliwą. Miała złote skrzydła, a złote skrzydła są ciężkie i latać na nich nie można. Ikanta pędziła smutne życie—tęskniła! Aż razu jednego spotkała na drodze chłopca, który ją serdecznie pozdrowił. (Znowu sentymentalizm, lecz w artystycznie zbudowanej całości nie razi). Zabrała go z sobą do zamku, odtąd byli zawsze razem, a Ikanta czuła się zupełnie szczęśliwą, zapomniała nawet o tym, że ma ciężkie skrzydła! Lecz pewnego dnia chłopiec odszedł. Ikanta kazała szukać go wszędzie, napróżno, nie znaleziono go nigdzie. W tęsknocie rozpacznej wyprężyła Ikanta swe złote skrzydła z taką siłą, że złoto na nich popękało, pokruszyło się i opadło na ziemię—wtedy z pod połyskujących jego osłonek wytrysnęły ku górze dwa białe, lekkie skrzydła. Ikanta rozwinęła je—i uleciała!

Oto z całego zasobu bajek, legiend, powiastek jedyna rzecz w pomyśle dość oryginalna, subtelna. stanowiąca pewną całość artystyczną. — O utworach poetyckich również mało dobrego powiedzieć można: pod względem formy mierne, pod względem treści—błahe.

Zatrzymałam się nieco dłużej nad działem literackim, gdyż jest on najbogatszy, najwięcej zajmuje miejsca.

Dalej spotykamy ciekawe materjały do badań nad dziećmi, materjały rzucające nam pewne światło na to, czym jest sztuka dla samych dzieci, w bezpośrednim z niemi zetknięciu, nie kolportowana przez dorosłych jako środek wychowawczy, lecz stworzona przez

dziatwę, jako środek zaspokojenia pewnych, wrodzonych dzieciom upodobań.

Spotykamy tu rysunki dziecięce, ilustracje konkursowe do „Reineke Fuksa“. Ostatnie posiadają tę ujemną stronę, że podsuwaniem tematu krępują artystę, który w ten sposób daje nam poznać tylko jedną stronę twórczości: środki techniczne, jakiemi rozporządza, podczas gdy w dowolnie obranym temacie ujawnia się zarazem i kierunek twórczości. — W № 5 oglądamy studja i kompozycje 11-letniego rysownika, wybitnego batalisty; oprócz szkiców koni, uchwyconych w rozmaitych pozycjach, jest tu i poważne oryginalne dzieło większych rozmiarów, przedstawiające jakąś walną potyczkę. Wiele w tym śmiałości, rozmachu, ruchu i życia.

W № 2 niezmiernie ciekawą jest zbiorowa praca brata i siostry: ilustracje sześcioletniej dziewczynki do wierszy starszego brata. Są to przeważnie portrety osób, może znanych dzieciom osobiście, może z czytania tylko, z załączoną charakterystyką; ostatni utwór odbiega nieco od tego typu; są tu przedstawieni trzej królowie, niewiadomo jednak, czy ci legiendowi z nowego testamentu, czy wogóle jacyś tam sobie trzej królowie z dziecięcego świata. Załączony do ich wizerunku wierszyk mógłby uchodzić za subtelną satyrę, gdyby ten rodzaj odczuwania leżał w zakresie wrażliwości dziecka; autor opowiada nam, że królowie zeszli ze swych tronów, aby się przekonać co robią poddani, wchodzą więc do ich mieszkań, zaglądają do garnków, a zadziwieni tym, że znaleźli jaja i słoninę decydują, że poddani żyją „jak królowie“ i w dalszą ruszają drogę.

Ładne i bardzo różnorodne są rzeźbiarskie roboty dzieci, wykonane w plastilinie w zakładzie p. Reimana w Berlinie. Jak zapewnia nas informacyjny

artykuł, roboty te wykonane są zupełnie samodzielnie, nawet tematy są przez dzieci obierane samodzielnie; rola p. Reimana ogranicza się do tego, że dostarcza on materjałów małym rzeźbiarzom, a chodząc między niemi, gawędząc, uczy patrzeć i obserwować. W przedstawionych na rysunku robotach uwydatnia się też ogromna rozmaitość tematów: jedne dzieci modelują z upodobaniem zwierzęta, inne — „martwą naturę“, przedmioty z otoczenia, jeszcze inne śmiało atakują trudności i odtwarzają pewne sceny, grupy osób i t. . i t. d.

Równie interesującym materjałem są listy dziecięce, pisane do rodziców, krewnych z życzeniami lub tak, ot, z wielkiej ochoty pogadania z kimś blizkim.

Co do artykułów pedagogicznych, spotykamy się z niemi głównie w oddzielnych dodatkach. Poruszano tu przedewszystkim dwie sprawy: nauczania rysunku i rozwoju muzykalności. W № 1 p. Gurlitt-Steglitz w formie interesującej pogadanki opowiada, jakiemi sposobami rozwija w swych dzieciach upodobania artystyczne od najwcześniejszego okresu dzieciństwa; otóż rysuje im przeróżne przedmioty z otoczenia, ptaki, zwierzęta, w czym dzieci znajdują ogromną przyjemność. Niebawem biorą się same do rysowania i kolorowania rysunków; rysunki te zbiera się i oprawia zeszytami. Nadto poleca p. Gurlitt kolekcjonowanie obrazków, ilustracji, kart pocztowych; po pewnym czasie przeglądanie zbiorów, ocena krytyczna własnych dawniejszych prac, usuwanie słabszych Ocena estetyczna przedmiotów otaczających, wreszcie w myśl stopniowego rozszerzania się horyzontu umysłowego, otwiera się dziecku oczy na piękno przyrody; autor zapewnia o znakomitych rezultatach swego systemu, który rozbudza w dzieciach umiejętność pa-

trzenia dokoła siebie i czerpania stąd wrażeń artystycznych.

W № 3 poruszono sprawę: „jak obchodzić święta z dziećmi“.

Z artykułu tego wieje jakiś heleński kult dla wesołości, dla jasnych życia uśmiechów, wieje pogoda słoneczna i wielkie ukochanie dzieci. Obowiązkiem naszym, mówi autor, jest dostarczyć dzieciom jaknajwięcej radości, wesela, aby kiedyś, gdy dorosną, nie mogły nam zrobić wymówki, że nigdy młodości nie miały.

I proponuje urządzanie zbiorowych uroczystości, np. „święta wiosny“. Wycieczka na świeże zielone łąki, tam śpiewy chóralne, pochody, deklamacje, tańce, odegranie jakiegoś utworu scenicznego, żywe obrazy i t d. i t. d.

Taki sam świeży wiew i obietnica wskrześnięcia piękna w nowej formie wygląda ku nam z rysunków, przedstawiających szkołę wolnego tańca Isadory Duncan w Berlinie. Niestety, poprzestać musimy na tym tylko, co nam mówią owe ilustracje, gdyż w pobieżnym artykule nie wspomniano o interesujących szczegółach, dotyczącycch tej szkoły, o programie nauk, o planie zajęć dziennych i t. p. kwestjach. Widzimy tylko wykwintną prostotę w urządzeniu pensjonatu, kult dla sztuki greckiej, dla rzeźby i nagiego ciała, widzimy drobne dziecięce ciałka w krótkich, lekkich tiunikach, układających się w miękkie fałdy, widzimy artystyczne grupy dzieci, skupionych koło rzeźb i rysunków, widzimy nawet klasę, gdyż małe dzieci uczą się w szkole p. Duncan i rozwijane są ogólnie poza specjalnym przygotowaniem do przyszłego zawodu tancerki nowego typu.

Pomijam szczegółową ocenę działu, który nazwałam praktycznym, t. j. wzorów do haftu, sylwetek wy-

cinanych z papieru i t. p. Są to naogół rzeczy mało pod względem artystycznym kształcące, a w szczególności te, które w piśmie zauważyłam, nie odznaczają się ani smakiem, ani pomysłowością.

Zewnętrzna strona pisma, jak wszystkich wogóle wydawnictw niemieckich, ładna, ilustracje staranne. Z tekstu wyziera chwilami duch czysto „pruski“— czego dowodem np. epigramat na srebrne wesele „des Kaiserpaars“, i radośne wzmianki o obecności wielkiego księcia i jego małżonki na uroczystych obchodach szkolnych. Materjału wiele i urozmaicenia również, lecz pogłębienia w artykułach braknie. Jak o każdym piśmie popularnym można o „Kind u. Kunst“ powiedzieć: rozlewne ale—płytkie.

M. Lipska.

Zasady higjeny szkolnej, *podręcznik, przeznaczony do użytku nauczycieli, kierowników szkół i lekarzy szkolnych, opracował O. Janke.*

Z drugiego, zupełnie przerobionego, wydania niemieckiego z upoważnienia autora przełożyli i uwagami zaopatrzyli Dr. St. Kopczyński i Dr. Br. Handelsman. Warszawa. Nakładem Księgarni Naukowej. 1906 r.

Niezbyt obszerny ten podręcznik obejmuje wszystko niemal, co wchodzi w zakres higjeny szkolnej, i omawia pojedyńcze szczegóły krótko lecz jednocześnie wyczerpująco. Jest to, jak słusznie zaznaczają pp. tłumacze, skrót higjeny szkolnej, lecz skrót drobiazgowy, rozumnie zestawiony i nader przystępny. Na on największą wartość dla ciała pedagogicznego, lekarze bowiem niewiele w nim znajdą nowego dla [illegible] o ile, rzecz naturalna, higjena nie jest im obcą.

Dokładne rozpatrzenie poszczególnych rozdziałów zajęłoby zbyt wiele miejsca, musimy się więc zadowolnić zwróceniem uwagi na ogólne cechy podręcznika, akcentując od czasu do czasu zalety książki. Główne zpośród tych ostatnich wymieniłem już wyżej, a są niemi—jasność, dostępność, treściwość. Spis rozdziałów z wymienianiam pododdziałów już sam przekonywa jeszcze o jednej zalecie, a mianowicie o nieopuszczeniu niczego, co ma jakiekolwiek znaczenie dla higjeny szkolnej. Mamy więc w podręczniku na pierwszym miejscu po przedmowach autora i tłumaczy rozdział, poświęcony wyborowi placu pod budynek. Jest tu detalicznie niemal omówiona kwestja gruntu, położenia placu, jego wielkości i rozmieszczenia budynków,—a wszystko to posiada niewątpliwe znaczenie dla higjeny szkolnej. Dopełnieniem i opracowaniem drobiazgów zajmuje się następny rozdział, w którym jest już mowa o samym budynku szkolnym i jego częściach, a więc o materjałach budowlanych, o ścianach, korytarzach i t. p. W części, omawiającej korytarze, sienie, szatnie, znajdujemy bardzo dużo słusznych i bardzo ważnych uwag, dotyczących wielkości (podane są gotowe wymiary w stosunku do ilości dzieci), światła i t. p. Niema tu tylko wzmianki o ciepłocie w korytarzach, która, jak wiadomo, nieraz bywa powodem przeziębienia, o ile znacznie się różni od ciepłoty sal klasowych. Nagła zmiana ciepłoty przy wyjściu z klas bezwątpienia źle] oddziaływa na zgrzane często dzieci. Jest to prawdopodobnie mimowolne opuszczenie, czego dowodem służyć może to, że w rozdziale o hali gimnastycznej ciepłota jest wskazana. Niemniej ważne są urządzenia dodatkowe, o których szczegóły znajdują się w trzecim rozdziałe. Postawienie kwestji ustępów na pierwszym miejscu w tym rozdziale wskazuje dobitnie, jak baczną uwagę zwraca na nie autor. Są

tu przytym podane bardzo pożyteczne uwagi praktyczne. Następne dwa rozdziały traktują o izbie szkolnej i o jej umeblowaniu. Szczególnie rozpatrzone zostały tu: oświetlenie, czystość powietrza i ogrzewanie, a w sprawie umeblowania istotnie wyczerpująco poruszoną została sprawa ławek szkolnych.

Najpoważniejsza ze względów higjeny sprawa nauczania jest również omówiona w najdrobniejszych szczegółach. Prócz rozkładu godzin, pauz, wakacji, nie brak tu i wpływu znużenia, koedukcji, jest mowa i o korepetycjach, o zadawaniu lekcji do domów, wreszcie i praca zarobkowa młodzieży szkolnej znalazła swe omówienie.

Następny rozdział ma na celu zaznajomienie kierowników szkoły i nauczycieli z tak zwanemi „chorobami szkolnemi“ w obszernym znaczeniu tego wyrazu, a więc zarówno z indywidualnemi cechami fizycznego rozwoju młodzieży jak i ze zwykłemi chorobami wieku młodego. Specjalny pododdział poświęcony został chorobom zakaźnym i sprawie odkażania.

Ostatni wreszcie rozdział o lekarzu szkolnym, nie zawarty w oryginale, został dopełniony przez jednego z tłumaczy, d-ra Kopczyńskiego, który wylicza w nim zadania lekarza szkolnego i akcentuje znaczenie tego ostatniego w szkolnictwie.

Język przekładu wszędzie bardzo dobry. Rzecz czyta się łatwo i przyjemnie. *Dr. W. Ettinger.*

Gieografja szkolna, *część I, wiadomości ogólne, przez Annę Nałkowską. Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1906.*

Autor, zabierający się do pisania podręcznika szkolnego, powinien sobie przedewszystkim zdać sprawę z tego, jaką ilością godzin wykładowych rozporzą-

dza nauczyciel, który ma korzystać z podręcznika, a więcej jeszcze, jakie wiadomości przystępne są dla umysłu tych uczniów, dla których podręcznik jest przeznaczony. Jeżeli sobie tego dokładnie nie uprzytomnimy, to możemy popełnić błąd dwojaki: albo materjał, podany przez nas, będzie za mały, albo, co się częściej zdarza, nagromadzimy taki nawał faktów i zjawisk, że w głowie ucznia wytworzy się chaos, bo z materjałem zbyt obfitym, lub zbyt niedostępnym umysł jego nie będzie się mógł uporać.

W tę drugą mianowicie ostateczność wpadła naszym zdaniem autorka podręcznika szkolnego pod powyżej podanym tytułem. Pierwszoklasista znajdzie tu np. takie albo przytrudne, albo za bardzo szczegółowe dla niego kwestje, jak: zmiany linji brzegowej, sposób określania średniej wysokości łańcuchów górskich, odróżnianie pasów klimatycznych od pasów oświetlenia, rozkład wiatrów i opadów atmosferycznych na ziemi, zmiana kierunku wiatrów pod wpływem wirowego ruchu ziemi, ba, nawet rysowanie map za pomocą rzutów! Kwestje te mogłyby być z większym bez porównania pożytkiem wyłożone w klasach wyższych przy nauce gieografji fizycznej, możemy też i powinniśmy zapoznawać z niemi uczniów stopniowo, okolicznościowo przy wykładach gieografji szczegółowej, np. kwestję mussonów poruszyć przy omawianiu klimatu Indostanu, tej typowej krainy mussonów, kwestję rozkładu wiatrów i opadów przy każdej nadarzonej sposobności—przy opisie części świata i krajów.

W pierwszej klasie kwestje te mogą być poruszane zanadto tylko powierzchownie, co stwierdzają właśnie odpowiednie ustępy podręcznika, np. zboczenia kierunku wiatrów autorka wcale nie objaśnia, a raczej objaśnia je trzema wyrazami: „wskutek wirowego ruchu ziemi“, inne kwestje z szeregu wymienio-

nych powyżej, objaśniane są bardzo ogólnikowo i niezbyt popularnie.

Ale niedość tego. Gdy się uczeń cokolwiek upora z nawałem faktów i zjawisk z gieografji ogólnej, z materjałem zbyt obfitym, ale ciekawym, czeka nań jeszcze skondensowany, a więc suchy, nudny katalogowy opis części świata. Czy nie za dużo na jedną klasę? Przy układaniu podręczników dla kl. I-ej należałoby się już wyzbyć zwyczaju pomieszczania skróconej gieografji szczegółowej. Przecież w nagłówku książki czytamy: część I, a więc uczeń na wiadomościach w książce podanych nie poprzestanie, będzie się uczył gieografji szczegółowej w kl. II i III. Po cóż go więc częstować odrazu pokarmem zbyt skondensowanym, a więc nieprzyjemnym i niestrawnym? Owszem jesteśmy za tym, aby uczeń już w klasie I zapoznał się z mapą, ze szczegółami topograficznemi, ale nieinaczej jak w postaci przykładów ilustrujących treść gieografji ogólnej. W ten sposób uczeń bez wysiłku i znudzenia zapozna się z pięcioma częściami świata, a zebrany materjał można mu w końcu roku uporządkować za pomocą szeregu pytań, odnoszących się kolejno do każdej części świata. Pytania takie znajdujemy w omawianym podręczniku, tylko powinny one dotyczyć wyłącznie tych przykładów, jakie w tekście gieografji ogólnej znajdować się winny w większej niż obecnie ilości.

Po tych uwagach natury ogólnej przejdziemy do szczegółów. Chcielibyśby mianowicie zwrócić uwagę na niektóre usterki w tekście gieografji ogólnej.

Na str. 6-ej przy określaniu stron horyzontu według słońca należy przyjąć za podstawę punkt południa lub północy, a nie wschodu i zachodu, gdyż śłońce w ciągu roku wschodzi i zachodzi nie w jednym i tym samym punkcie horyzontu.

Na str. 18-ej za pierwszy, a więc najważniejszy dowód tego, że ziemia jest „okrągławą bryłą“ podany jest fakt, że, jadąc wciąż w jednym i tym samym kierunku, powrócimy do tegoż miejsca z innej strony. To samo jednak będzie, jeśli przypuścimy, że ziemia jest np. sześcianem lub walcem. Dowód ten należało przedstawić jako drugorzędny, „między innemi“.

Str. 21. Nazwa: południk *pierwszy*, jest niewłaściwą, gdyż pierwszym jest ten południk, który jest oddalony od południka *głównego*, czyli południka *0* o jeden stopień na wschód lub na zachód.

Str. 33. „Korale, które wydzielają z siebie *wapno* i z niego budują skały na dnie morskim“. Nie wapno, lecz węglan wapnia, albo popularniej wapień, kamień wapienny. Skała zbudowana z wapna zaiste długoby się utrzymać nie mogła.

Str. 64. „Ponieważ promienie słońca padają coraz ukośniej im dalej od równika, więc w miarę oddalania się od równika jest coraz zimniej“. Ale dlaczego wielkość kąta padania na horyzont promieni słońca ma taki mianowicie wpływ na stopień ogrzania, ważna ta kwestja ani jednym słowem nie jest wyjaśniona.

Str. 66. „Takie gwałtowne wiatry na pustyniach zasypują niekiedy piaskiem całe karawany“. Mowa zapewne o Samumie na Saharze. Huragan ten za krótko jednak trwa, aby aż miał zasypywać całe karawany. Giną od niego niekiedy karawany, ale wskutek wysychania wody w okolicznych źródłach i w worach skórzanych, w których się woda przewozi na wielbłądach.

Ze względu na bardzo staranne i niezmiernie popularne opracowanie zasługują na wyróżnienie: ustęp o rysowaniu planów (str. 9—16) i o szerokości i długości gieograficznej (str. 142).

Rysunki w książce są liczne, czysto odbite, sta-

rannie i umiejętnie dobrane. Korekta jest bardzo poprawna.

Jeżeli podręcznik w dalszych wydaniach zostanie znacznie skrócony, jego styl w wielu miejscach uproszczony, część szczegółowa (opis części świata) opuszczona, a liczba przykładów w tekście powiększona, to naszym zdaniem książka ta stanie się bardzo użyteczną—jako podręcznik szkolny w pierwszym roku nauczania gieografji.

S. Łaganowski.

Z powodu zamknięcia przez czas pewien w drodze administracyjnej Drukarni Naukowej, wydajemy numer 6 naszego pisma ze znacznym opóźnieniem.

Redakcja.

Szanownych czytelników upraszamy o odnowienie prenumeraty na II półrocze.

Nr. 26. — Rok XXVII.
Dnia 30 Czerwca 1906 r.

WIECZORY RODZINNE

Tygodnik Ilustrowany dla Młodzieży z działem dla dzieci
Z DODATKIEM KSIĄŻKOWYM.

KONKURS.

Drugi wielki konkurs na wypracowania z poparciem Tow. Opieki nad zwierzętami.

Dla uświadomienia w jaknajszerszych kołach należytego obchodzenia się ze zwierzętami, wyplenienia okrucieństwa i bezmyślnej złośliwości ogłaszamy

doroczny konkurs (drugi z kolei)

na wypracowania z tej dziedziny, wzorem innych krajów, a zwłaszcza Anglii, gdzie na te konkursy od lat 30 nadsyłają *po kilkaset tysięcy* wypracowań, a rozdawanie nagród jest *uroczystością narodową*.

To też w tamtych krajach barbarzyńskie obchodzenia się ze zwierzętami domowemi, kaleczenie i krzywdzenie wszelkich stworzeń żywych, nawet roślin — przez złość, bezmyślność lub w celach zysku — zanika zupełnie, uważa się za rzecz ohydną i potępianą przez społeczeństwo, a co za tem idzie zanikają tam również instynkta krwiożercze i chęć dręczenia słabszych, rozwija się i doskonali prawdziwa miłość bliźniego.

U nas, niestety, daleko jeszcze do tego! Pomimo wrodzonej dobroci naszego narodu — zwierzę zbyt często i zbyt powszechnie bywa jeszcze ofiarą dzikości i okrucieństwa, pochodzących głównie z braku oświaty.

Niedawno w pewnej wsi stała się rzecz straszna.

Brat i siostra w wieku lat 10—12, pokłócili się i pobili do krwi o to, które z nich własnoręcznie zabije przeznaczoną na zarznięcie kurę!

Włosy wprost stają na głowie wobec tak dzikich upodobań, uważamy przeto, że każde usiłowanie w kierunku wyplenienia u nas okrucieństwa i dręczycielstwa jest pierwszorzędnym obowiązkiem społecznym wobec Boga i ludzkości.

* * * * * * * * * * * * * * * * * *

Do konkursu tego zapraszamy **wszystkich czytelników** „Wieczorów Rodzinnych“, to jest przedstawicieli młodego pokolenia, a również

wszystkich dorosłych,

którym ta sprawa leży na sercu, a zwłaszcza

pp. *nauczycieli i nauczycielki szkół miejskich i wiejskich i ochroniarki*, którzy dzięki obowiązkom swego zawodu mogą dostarczyć cennych rad, wskazówek i materyału rzeczowego.

TEMATY.

Za temat do wypracowania może służyć wszystko, co ma związek ze stosunkiem ludzi do zwierząt wogóle. Podajemy tu jednak kilka trudniejszych i łatwiejszych tematów do wyboru.

1. Na czem polega i skąd wypływa obowiązek dobrego obchodzenia się ze zwierzętami. Wpływ dobrego obchodzenia się ze zwierzętami na charakter ludzki.

2. Co rozumiemy przez „Okrucieństwo względem zwierząt" i jaka istnieje różnica między odbieraniem życia niektórym zwierzętom, a okrutnem obchodzeniem się z niemi. Czem można usprawiedliwić tępienie zwierząt szkodliwych?

3. Ułożyć lekcyę poglądową, o którem-kolwiek ze zwierząt domowych ze szczególnem uwzględnieniem, jak się trzeba z niem obchodzić.

4. Jakie są główne cechy złego obchodzenia się ze zwierzętami u dzieci polskich na wsi lub w mieście.

5. Moje ulubione zwierzę; jego cechy, zalety i wady; jak z niem postępuję i dlaczego je lubię.

6. Słynne zwierzęta w historyi powszechnej lub polskiej. Opisać ich losy i zasługi.

7. Co pisze Mickiewicz o zwierzętach w poezyach swoich. Przytoczyć niektóre piękniejsze odnośne ustępy.

8. Przytoczyć zdarzenie z rzeczywistości, lub skreślić powiastkę na tle życia jakiegokolwiek ze zwierząt krajowych, w których ktoś z dzieci lub młodzieży zapobiegł pastwieniu się nad niem lub wpływał na lepsze z niem obchodzenie się i z jakim skutkiem.

NAGRODY:

Najlepsze prace będą umieszczone w „Wieczorach Rodzinnych" lub „Przyjacielu Zwierząt", nadto przyznane będzie **kilka cennych** nagród w **większych dziełach i kilkanaście** (lub kilkadziesiąt) książek oraz listów pochwalnych itp.

Termin nadsyłania prac 1 stycznia 1907 roku.

WARUNKI KONKURSU.

1. Każdy ze stawających do konkursu powinien *do d. 1 stycznia 1907 r.* przesłać do redakcyi „Wieczorów Rodzinnych" (Warszawa, Mazowiecka № 10) wypracowanie na który z powyższych tematów, napisane wyraźnie, porządnie i poprawnie.

2. Przy wypracowaniu należy podać imię, wiek i adres. Kto w sprawozdaniu nie chce być ogłoszony z nazwiska, niech doda pseudonim.

3. Na kopercie należy oprócz adresu — napisać „Konkurs na wypracowanie" i do tej samej koperty żadnych listów nie włączać. Pakiety z wypracowaniami, należycie nie opłacone, przyjmowane nie będą.

Nagrody będą przyznane przez sąd konkursowy z uwzględnieniem wieku piszących.

Konkurs niniejszy zainteresuje, zapewne, szerokie koło osób dobrej woli, a pomiędzy innemi i takie, dla których idea Towarzystw Opieki nad Zwierzętami jest zupełnie obca. Być może, że spotykają się z nią po raz pierwszy. Dla tych to osób, sądzimy, pożądany będzie wykaz wydawnictw Komitetu Damskiego przy Warszawskiem Towarzystwie Opieki nad Zwierzętami, w których znajdą obfity materyał dla rozważania wielu zagadnień, objętych tematami niniejszego konkursu.

Wydawnictwa Komitetu Damskiego

przy Warsz. Tow. opieki nad zwierzętami.

1. **Co człowiek zawdzięcza zwierzętom.** Odczyt popularny *Wł. Umińskiego*, Warszawa, 1901, wyd. 2, kop. 10
2. **Konie gospodarskie**, nap. dr. *Ant. Barański*, wyd. 2, 12
3. **Przyjaciele koni.** Powiastka *A. Dygasińskiego*, z obr. Warszawa, wyd. 2-gie, 1905. 15
4. **Zwierzęta ginące i zaginione.** Odczyt popularny *W. Umińskiego*, Warsz., 1905, wyd. 3-cie. 10
5. **Z życia ludzi i zwierząt**, zbiorek 1-szy, Warsz., 1898. 10
6. **Z życia ludzi i zwierząt**, zbiorek II-gi, Warsz., 1898. 12
7. **Piękny Bill**, historja prawdziwa poczciwego psa, — z angielskiego, z rysunkami. 40
8. **Nasi przyjaciele**, z angielskiego tłom. *M. G.* z rysunkami. —
9. **Pomocnicy człowieka**, z angielskiego opracowała *M. G.* z rysunkami.

Prenumerata „Wieczorów Rodzinnych" wynosi:
W WARSZAWIE: rocznie z odnoszeniem do domu rub. **4**, kwart. rub. **1**, pocztą rocznie rub. **5** — kwart. rub. **1** kop. **25**. Zmiana adresu kop. **15**. Numer pojedyńczy kop. **10**. Zagranicą rocznie **13** kor. lub **12** marek.
OGŁOSZENIA: po **15 kop.** wiersz 1-oszp. petitu. ADRES REDAKCYI, ULICA **Mazowiecka Nr. 10.**

Redaktorka Ludwika Hacke. Wydawczyni Marya z Chomentowskich Balińska.

W drukarni E. Szyllera, Nowy-Świat 26.

Komitet Redakcyjny Nowych Torów tworzą:

Władysław Bukowiński, Dr. Witold Ettinger, Maksymiljan Heilpern, Wacław Jezierski, Stanisław Kalinowski, Michał Kreczmar, Adam Mahrburg, Stanisław Michalski, Iza Moszczeńska, Wacław Nałkowski, Aniela Szycówna.

Pismo nie wychodzi w 2-ch miesiącach wakacyjnych.

WARUNKI PRENUMERATY:

w Warszawie:		za granicą w Austrji:	
rocznie	rub. 5	rocznie	kor. 16
półrocznie	„ 2,50	półrocznie	„ 8
z przesyłką pocztową:		w Niemczech:	
rocznie	rub. 6	rocznie	mr. 14
półrocznie	„ 3	półrocznie	„ 7

Cena pojedyńczego numeru kop. 75.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Górna 8, m. 6.

Tel. 8353.